



Enseñanza Para La Comprensión: Concepciones y Prácticas Pedagógicas

SONIA YANNETH SALAMANCA DIAZ

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Educación
Bogotá, Colombia
2017



Enseñanza Para La Comprensión: Concepciones y Prácticas Pedagógicas

SONIA YANNETH SALAMANCA DIAZ

Trabajo de Tesis de Maestría para optar al título de
Magister en Educación

Director

Claudia Lucia Ordoñez Ordoñez

Doctora en Educación

Universidad de Harvard

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Educación
Bogotá, Colombia
2017

Contenido

Resumen.....	iv
Introducción y Justificación.....	5
Marco Teórico.....	8
Concepciones y Prácticas	8
Enseñanza Para la Comprensión	12
El Estudio.....	16
Tipo de Estudio y Preguntas de Investigación	16
Participantes	17
Recolección De Datos	17
Análisis de Datos.....	18
Manejo Ético de los Datos	19
Resultados: Los Casos.....	19
Caso 1.	20
Caso 2.	29
Discusión.....	40
Limitaciones.....	45
Referencias.....	47
Anexos	49

Resumen

En el presente informe de investigación presento dos estudios de caso realizados con docentes de una institución educativa pública de Bogotá, dirigidos a describir las concepciones que se pueden dar sobre el marco conceptual que sustenta pedagógicamente el trabajo de los docentes de la institución, la Enseñanza para la Comprensión (EPC) (Stone-Wiske, 1999), También describo las prácticas pedagógicas de los docentes participantes y analizo la(s) forma(s) en que éstas concepciones se relacionan o no con las prácticas pedagógicas que los docentes llevan a sus aulas de clase. Como resultado final discuto la consistencia entre prácticas y concepciones y la relación entre ambas y la teoría que constituye la EPC y lo que se exige de la aplicación de la EPC desde la institución. Los datos que analizo provienen de entrevistas semiestructuradas, entrevistas de profundización, observaciones de clases de los docentes y la revisión de los planes de aula en los que cada docente registra los elementos de la EPC que trabajan en cada periodo académico.

PALABRAS CLAVE: enseñanza para la comprensión, práctica pedagógica, concepciones de maestros, relación entre concepciones y prácticas pedagógicas.

Introducción y Justificación

Desde que llegué hace seis años al colegio donde realicé mi investigación, me vi en la necesidad de explorar el marco conceptual de la Enseñanza Para la Comprensión (EPC) y leer sobre él. Este enfoque, que no conocía, estaba siendo estructurado desde hacía tres años en la institución y ya contaba con documentos y matrices que organizaban el currículo.

Los maestros participantes en esta investigación narraron la forma como se inició la EPC en la institución, en el momento en que el Ministerio de Educación comenzó a exigir los Proyectos Educativos Instituciones y un modelo pedagógico institucional. Un grupo de docentes de la misma institución y el consejo académico sugirieron hacer una encuesta sobre los métodos de enseñanza de los docentes, las acciones que tomarían frente a diversas situaciones y algunos conceptos pedagógicos, con el objetivo de determinar cuál era el modelo pedagógico que prevalecía entre los docentes del colegio. Los resultados de la encuesta arrojaron que las concepciones y prácticas descritas por los docentes apuntaban hacia la búsqueda de la comprensión, de modo que se implementó la EPC como modelo pedagógico institucional. En ese momento los docentes crearon grupos de trabajo para leer varios documentos sobre el modelo pedagógico escogido y crear formatos que dieran cuenta de los elementos de la EPC en el currículo; sin embargo no contaron con una asesoría pedagógica externa especializada en el modelo.

En mi ejercicio de apropiación de la EPC he observado que los colegas tienen ideas diferentes sobre la misma y realizan muy diversas prácticas que asocian con el enfoque. Durante las jornadas pedagógicas en las que se habla de los procesos pedagógicos de la institución, salen a flote dificultades académicas y de convivencia de los estudiantes. En estos debates algunos

docentes defienden la EPC argumentando que las dificultades se están dando por las prácticas pedagógicas que no corresponden al enfoque, mientras que quienes están en desacuerdo con la EPC argumentan que es el enfoque el que causa las dificultades. La evaluación es otro punto controversial, ya que el docente cuenta con autonomía para implementar sus prácticas pedagógicas y evaluativas, pero éstas están permeadas por sus concepciones, que pueden ser o no congruentes con la EPC. Reconozco que diversos modelos pedagógicos, desde los más tradicionales a los más innovadores, pueden cohabitar en las aulas de clase y permear las prácticas pedagógicas.

La implementación de un enfoque pedagógico y el logro de las ventajas que se cree que pueda tener en el aprendizaje de los estudiantes puede darse cuando los docentes están convencidos de sus alcances y trabajan en equipo para hacerlos realidad. Sin embargo, aunque un grupo de docentes convencidos puede lograr buenos resultados con un trabajo pedagógico consistente en todas las áreas para sus alumnos, es posible también que existan diferencias entre lo escrito en el currículo acerca del enfoque pedagógico que presenta una institución y las prácticas pedagógicas reales que se llevan a los salones de clase, permeadas por las creencias y actitudes de los docentes; éstas pueden transitar entre el currículo oficial y las prácticas pedagógicas en las que realmente creen. Finalmente son las creencias, prácticas y actitudes individuales de los docentes las que determinan su labor en las aulas de clase. Por esto es importante conocer las concepciones pedagógicas de los docentes.

La diversidad de ideas pedagógicas que observo en mi institución genera en mí una gran inquietud por establecer cuáles son las concepciones que tienen los docentes sobre el marco conceptual de la EPC y cómo se relacionan éstas con las prácticas pedagógicas que presentan al hablar del enfoque y que llevan a los salones de clase al enseñar. Hacerlo puede proporcionar un

panorama sobre el estado de este enfoque en la institución, permitir un espacio reflexivo para los docentes y constituirse en una herramienta para evaluar y retroalimentar las prácticas pedagógicas de la institución.

Marco Teórico

En la siguiente sección realizo una revisión bibliográfica en la que describo tipos de concepciones que se forman los maestros, sus orígenes y las relaciones entre éstas y lo que hacen en clase. Reúno y conecto esta información para mostrar que pueden existir diferentes fuentes para las concepciones pedagógicas de los maestros y diferentes relaciones entre ellas y las prácticas pedagógicas que llevan a cabo en sus clases, inclusive grandes contrastes. Presentaré en primer lugar cómo se forman las concepciones en los docentes, luego relacionaré cómo las concepciones personales permean sus prácticas pedagógicas, para inmediatamente demostrar que las concepciones de los docentes pueden diferir de sus prácticas y explicar por qué. Finalmente presentaré la Enseñanza para la Comprensión y sus elementos.

Concepciones y Prácticas

Para efectos de la investigación tomo el término concepción para referirme a las definiciones, creencias, interpretaciones, filosofías personales, expectativas y apreciaciones construidas por cada docente sobre las prácticas pedagógicas (Jenkins, 2011). Mucho se ha escrito sobre el origen de estas concepciones. Neumann (2014) indica que la mayoría de los maestros han aprendido bajo instrucción directa que hace énfasis en la memorización y los procesos de pensamiento de bajo nivel, lo cual constituye un modelo de cómo enseñar que aún usan muchos profesores actualmente. Otros autores utilizan la palabra percepciones y consideran que empiezan a formarse desde que estamos preparándonos para ser maestros: “Las decisiones que toman y las acciones que efectúan los educadores en formación (...) dependen del modelo de maestro que han tenido como referencia” (Moreno, s.f., p. 27). No obstante, el origen que parece

más probable es mixto: Turpo (2011), por ejemplo, explica que las concepciones se van formando inconscientemente tanto con nuestras vivencias en el aula como con la formación adquirida. De forma similar Jenkins (2011) sugiere que las percepciones son dinámicas y se ven influidas tanto por las experiencias de aprendizaje pasadas como por la práctica actual y las interacciones con los estudiantes y con el contexto.

Algunas investigaciones revelan que las concepciones de los maestros permean sus prácticas en el aula. Para empezar, Moreno (s.f.) indica que la interacción entre las concepciones y las prácticas del profesor, el contexto y nuevas prácticas pedagógicas configuran las bases de la práctica docente. También argumenta que estas concepciones pueden permanecer inamovibles a pesar de la formación académica, porque actuamos tan involuntariamente que algunas propuestas de innovación pueden verse truncadas por la resistencia inconsciente que hacen las concepciones que nos hemos forjado. Prieto y Contreras (2008) explican que las concepciones pueden limitarnos para reconocer prácticas nuevas, especialmente cuando nos enfrentamos a nuevas situaciones y buscamos acudir a aquellas concepciones arraigadas como respuestas válidas a las nuevas circunstancias. A propósito de estas premisas, una investigación realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2009) muestra que las prácticas y las creencias son moldeadas por las tradiciones pedagógicas y culturales. Luego estas prácticas y creencias, junto con las actitudes, forman el contexto educativo y están vinculadas a las estrategias de los docentes para enfrentar los retos de la educación; además influyen en la motivación y el logro de los estudiantes.

Sin embargo Jenkins (2011) explica que, aunque algunos estudios indican que las prácticas están conformadas por creencias estables e inamovibles, la relación que se da entre las concepciones y práctica es dinámica y multidireccional y puede ser inspiradora de nuevos

sucesos o tornarse conflictiva cuando hay desacuerdo entre lo que creemos y las prácticas que llevamos a cabo. Moreno (s.f.) dice también que el profesor usa las concepciones que va construyendo para responder a las necesidades que le demanda el contexto, ya que está inmerso en una práctica social, objetiva e intencional. Según Lin, Shi y Zhang (2014), para ajustar la relación entre las creencias y las prácticas en el aula, es necesario que los maestros sean más conscientes de sus creencias sobre los contextos y las reformas curriculares, ya que cada día son más cambiantes por efectos de la globalización. Igualmente Cortes, Fuentes, Villablanca y Guzmán (2013) argumentan que “... los docentes no pueden aislarse de su contexto socio-educativo y las diversas realidades y complejidades a las que se verán enfrentados les permitirán estar aprendiendo y reaprendiendo a enseñar” (p. 99).

En síntesis, como expresan Prieto y Contreras (2008), las creencias son la base del desarrollo de la práctica pedagógica. Neumann (2014) complementa este enunciado explicando que ellas determinan los contenidos importantes y cómo deben ser enseñados. Jenkins (2011) afirma que estas creencias, conscientes o inconscientes, muchas veces impiden visualizar otras formas de enseñanza, a pesar de que son moldeables debido a los cambios en el contexto y por decisión personal. Por su parte Lin et al. (2014) destacan que estas creencias pueden variar en función del currículo, el contexto, las estrategias, la evaluación y otros. Sin embargo Bermejo (2006) explica que el cambio que un docente pueda tener en sus concepciones no garantiza el cambio de sus prácticas pedagógicas, ya que influyen muchos otros factores en el aula de clase.

En efecto, hay investigaciones que demuestran que las concepciones de los docentes pueden diferir de sus prácticas. En primera medida Palacios y Villalta (2014) explican en su investigación que existe una cultura escolar en cada institución que enmarca los comportamientos, valores y tradiciones de los miembros de la comunidad educativa. En el caso

de los docentes dicha cultura escolar crea una subjetividad donde cada uno construye su propio rol y sus propias acciones pedagógicas a partir de sus experiencias y desde el contexto. Esto permite que existan diferencias entre las creencias de los docentes y sus acciones. Al respecto Mellado (1996) revela en su investigación que los docentes van construyendo creencias implícitas sobre cómo enseñar y aprender cada materia, credos que se van transmitiendo y convirtiéndose en tradición, lo que hace que las estrategias didácticas de los profesores sean también diferentes de acuerdo a la asignatura que enseñan.

Bermejo et al. (2006) ha encontrado que existe en los contextos escolares una relación parcial entre las prácticas de los docentes y sus creencias, aunque los profesores más experimentados demuestran una relación más consistente. Explica que esta situación se da debido a que los nuevos profesores usan métodos más parecidos a los aprendidos de sus maestros, razón por la cual también se sienten más cómodos con el uso de rutinas y esquemas en su organización pedagógica. Una investigación de Mellado (1996) también mostró que no existe una relación consistente entre las creencias de los maestros y sus prácticas, al observar aspectos tales como que los participantes en su investigación poseían una orientación constructivista en sus creencias, pero planificaban por objetivos conductuales y contenidos.

Por otra parte, el estudio de la OCDE (2009) reveló que entre sus países miembros (Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Corea, Lituania, Malasia, Malta, México, Noruega, Polonia, Portugal, República Eslovaca, Eslovenia, España, Turquía) la mayoría de docentes expresan estar inclinados a incluir prácticas constructivistas; sin embargo la estructuración de clases más frecuente en los países investigados tiene que ver con la exposición de objetivos, el resumen de lecciones, la revisión de tareas, el trabajo en libros de ejercicios y la evaluación, lo cual demuestra que los maestros no están siendo

coherentes con la visión constructivista que expresan. Lin et al. (2014) al respecto resaltan que las prácticas de los docentes pueden no reflejar sus creencias, ya que atienden a que los estudiantes se orientan hoy en día hacia tipos de actividades que no necesariamente están regidas por teorías de aprendizaje como el constructivismo o la transmisión directa. Igualmente Bermejo et al. (2006) muestran que los maestros explican las diferencias entre creencias y prácticas por las presiones del aula y el currículo impuesto.

Enseñanza Para la Comprensión

La EPC se concibe como un sistema basado en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas que permiten actuar y desempeñarse a partir de los conocimientos adquiridos para resolver problemas, crear e interactuar (Stone, 1999). En el manual básico de la EPC, Pekins (1999) explica que ésta es un marco conceptual relacionado con el constructivismo, que busca en quienes aprenden más la capacidad de desempeño -de un repertorio diverso de desempeños- que la de representación del conocimiento. Stone (1999) explica que la EPC busca establecer algunas pautas para que las prácticas pedagógicas se centren más en el desarrollo de la comprensión, definida por Pekins (1999) como “... la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (p. 710). La EPC se conecta con ideas que tienen su origen en la década de los años 60 en Estados Unidos, cuando Jerome Bruner propuso reflexionar sobre las asignaturas que se impartían en la escuela, para establecer relaciones entre lo que enseñaban y la cotidianidad de los estudiantes y sus necesidades. Él estaba en desacuerdo con las habilidades rutinarias que caracterizaban la educación infantil (Perrone, 1999). Perrone (1999) explica que esta necesidad de comprensión tiene orígenes más antiguos aún, desde cuando Platón usaba constantemente en sus escritos alegorías que facilitaban la comprensión.

El marco conceptual de la EPC aborda cuatro preguntas fundamentales: Qué tópicos vale la pena comprender, qué aspectos de estos tópicos deben ser comprendidos, cómo se puede promover la comprensión y cómo se puede saber qué comprenden los estudiantes. Las respuestas a estas preguntas constituyen sus cuatro elementos básicos, que son los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua (Stone, 1999).

Los tópicos generativos pueden ser temas, conceptos o preguntas sobre conocimientos. La EPC se propone lograr su conexión, significación y profundización (Stone, 1999). Castillo (2008) indica que los tópicos generativos deben causar curiosidad en quienes aprenden y Stone (1999) que deben integrar áreas de conocimiento. Esta última autora considera importante evitar una gran cantidad de tópicos, porque para ser generativos, deben dar tiempo suficiente para que los estudiantes los exploraren, establezcan conexiones entre sus componentes y entre unos y otros y desarrollen verdadera comprensión (Castillo, 2008). Los tópicos generativos deben ser centrales para un dominio o disciplina e interesantes, estar ligados a las experiencias de los estudiantes y ser viables en cuanto a tiempo y posibilidades de exploración; también deben ser atractivos para el docente, lo que promoverá su interés por la investigación (Stone, 1999).

Las metas de comprensión o hilos conductores “definen de manera específica las ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán mejor por medio de su investigación” (Stone, 1999, p. 101). Para precisarlas se pueden establecer subtópicos que indiquen comprensiones más específicas hacia la mitad de una unidad didáctica y hacia el final, de modo que así puedan marcar el rumbo a seguir hacia la comprensión, articular los saberes que el docente considera necesarios para llegar a desarrollar el tópico generativo establecido y permitir vislumbrar avances en el proceso (Stone, 1999).

Los desempeños de comprensión llevan a la práctica la comprensión, pues indican actividades cognoscitivas de los estudiantes tales como explicar, analizar, relacionar, comparar y hacer analogías, dejando de lado la reproducción de conocimiento (Stone, 1999). Es decir “... dejan de ser actividades explicativas ... para buscar la comprensión y el desarrollo de pensamientos” (Valbuena, 2012, p. 21). Los desempeños se dan en tres etapas progresivas: la primera es la exploración, que lleva a los estudiantes a relacionar sus conocimientos previos con el tópico generativo. La segunda debe ser una investigación guiada, para que los estudiantes consigan las metas de comprensión establecidas, además de desarrollar habilidades investigativas; y por último viene la síntesis final, donde los estudiantes demuestran su dominio de las metas de comprensión (Stone, 1999). Stone-Wiske (1999) explica que los desempeños de comprensión efectivos son aquellos que se vinculan con las metas de comprensión, se centran en la práctica, utilizan diferentes estilos de aprendizaje y de expresión, promueven el compromiso reflexivo y, por supuesto, demuestran la comprensión.

Por último, sobre la evaluación diagnóstica dice Stone-Wiske (1999) que es aquella por la que se hace seguimiento de los desempeños que desarrollan las metas de comprensión; es continua, pues los estudiantes reciben retroalimentación constante sobre sus desempeños, y resulta ser a la vez un motor que impulsa el aprendizaje. Como expresa Valbuena (2012), se basa en identificar problemas en la comprensión y propiciar la reflexión de los estudiantes sobre su progreso. Stone-Wiske (1999) argumenta que hacer públicos los criterios de evaluación al iniciar el programa no es siempre provechoso, pues estos pueden sufrir modificaciones a medida que se van observando debilidades y fortalezas en el desempeño de los estudiantes. Tales cambios deben darse conjuntamente con los estudiantes, quienes van aumentando su grado de comprensión a medida que avanzan en el proceso.

La EPC en sí es un proceso dinámico, flexible y ajustable para mejorar las prácticas educativas. Los estudiantes logran construir su comprensión desde sus intereses, con sus argumentos y bajo el juicio y retroalimentación de sus pares y docentes. Los docentes deben encargarse de priorizar los contenidos, determinar las metas y diseñar los desempeños de comprensión, además de construir instrumentos para una evaluación diagnóstica continua que permita determinar avances en los niveles de comprensión de los estudiantes.

La EPC debe formularse desde las necesidades de las escuelas y debe buscar que los estudiantes avancen en su comprensión resolviendo problemas cotidianos usando y desarrollando sus conocimientos y que vean múltiples posibilidades a su alrededor, de manera crítica (Perrone, 1999). Para tal fin, los docentes deben seleccionar cuidadosamente los contenidos de las mallas curriculares, tener claras las metas a las que quieren llegar con sus estudiantes y cambiar el tipo de evaluación que exige la memorización de contenidos por una que pida comprensión real de los mismos. El objetivo es enseñar mejor, más que enseñar en cantidad (Perrone, 1999).

Desde este marco conceptual que muestra cómo se originan las concepciones de los docentes desde su formación, los contextos educativos y sus experiencias personales, cómo estas concepciones pueden permear sus prácticas educativas positiva o negativamente y cómo pueden diferir de las que llevan a sus aulas, buscaré describir las concepciones de los docentes participantes sobre los elementos de la EPC que he definido. Luego estableceré las relaciones que pueda observar entre estas concepciones y las prácticas pedagógicas que realizan en sus aulas.

El Estudio

Tipo de Estudio y Preguntas de Investigación

Considero que las aulas de clase son el lugar indicado para poder observar en acción las concepciones pedagógicas de los maestros y analizar si se relacionan o no con sus prácticas pedagógicas. Es allí donde se observa la correlación entre práctica y enfoque pedagógico y curricular y son los maestros quienes revelarán directamente sus concepciones sobre lo que están haciendo. Esta es, pues, una investigación cualitativa con maestros y en aula para esclarecer las siguientes preguntas:

1. ¿Qué concepciones tienen los maestros acerca de lo que es la Enseñanza para la Comprensión?
2. ¿Qué conexiones existen entre dichas concepciones y las prácticas pedagógicas que utilizan?

Para dar respuesta a estas preguntas recolecte información que me permitió interpretar y describir la realidad del contexto específico de mi institución escolar, buscando los puntos de vista de los maestros en cuanto a sus intereses, experiencias e interpretaciones pedagógicas y sus prácticas de aula. Desarrollo la investigación en la forma de estudios de caso de dos maestros diferentes, aproximándome a cada participante en particular. En palabras de Hernández, Fernández & Baptista (2010), esta investigación es naturalista, pues estudia los fenómenos en el ambiente natural en que ocurren; también es interpretativa, por analizar tanto datos tomados explícitamente como los que implican las palabras y acciones observadas (Hernández Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 2010).

Participantes

Los participantes de esta investigación son dos docentes de un colegio público de Bogotá en el que yo misma laboro, pertenecientes al Ciclo Uno. Elegí este ciclo educativo ya es el más cercano a mis propias prácticas pedagógicas, lo que me permite reflexionar con más exactitud sobre mis propias concepciones y prácticas. Los docentes participantes son voluntarios que me permitieron explorar algunos de sus documentos y clases y oír sus reflexiones.

Recolección De Datos

Los datos cualitativos provienen de entrevistas iniciales y de profundización, de observaciones de clase y del análisis de la planeación de las clases de los docentes. Para responder la primera pregunta sobre lo que los docentes entienden por Enseñanza para la Comprensión recolecté datos mediante entrevistas semiestructuradas, con preguntas abiertas sobre experiencias y concepciones de la EPC (ver Anexo I para conocer la guía de la entrevista). Esta información me permitió conocer si los docentes de esta institución perciben de la misma manera la EPC y cuáles son sus posiciones frente al uso de este enfoque. Hice a cada docente dos entrevistas, la primera al iniciar el proceso de investigación y la segunda al final, para complementar datos que fueron surgiendo a medida que avanzaba el proceso de investigación, especialmente de las observaciones de clase y los planes de aula.

Usé también la revisión documental de los planes de aula de cada docente, pues ellos registran allí, independientemente, las actividades que llevan a cabo con su respectivo grupo de estudiantes. Es un requerimiento de su labor profesional y sigue un formato diseñado en la institución con el fin de recoger los elementos de la EPC (ver Anexo II para conocer el formato).

Los maestros realizan este registro al inicio de cada bimestre, de modo que su revisión me permitió contrastar las prácticas pedagógicas registradas con los datos obtenidos de las entrevistas.

En cuanto a la segunda pregunta sobre las conexiones entre dichas concepciones y las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes, también usé los datos de las entrevistas semiestructuradas y además hice seis visitas a uno de los docente y cinco al otro durante las tres primeras horas de la jornada escolar, para observar en clases las prácticas pedagógicas y los recursos utilizados (ver Anexo III para conocer el formato de observación de clase).

Análisis de Datos

Para contestar la primera pregunta, de los datos obtenidos en la entrevista semiestructurada y en la revisión documental extraje concepciones sobre los diferentes elementos de la EPC, según los puntos de vista de los docentes, triangulando resultados provenientes de los dos tipos de datos. Categoricé esas concepciones según los elementos de la EPC a la que se referían en: concepción de comprensión, concepción de tópico generativo, concepción de meta de comprensión, concepción de desempeño de comprensión y concepción de evaluación.

Para contestar la segunda pregunta busqué diferentes tipos de relaciones entre las concepciones que expresaron los maestros y las prácticas que realizaron en los salones de clase; usé las que vieron los docentes y que vi yo misma como investigadora entre esas ideas que tienen sobre los elementos de la EPC y lo que observé en las aulas. Estas relaciones fueron las siguientes: concepciones acordes a la EPC pero no se ven reflejadas en las prácticas de aula, concepciones y prácticas coherentes entre sí pero que están desligadas de la EPC y concepciones en los docentes acordes a la EPC pero poco profundas.

Manejo Ético de los Datos

Para lograr un manejo ético de la información, informé al Consejo Académico de la institución sobre los propósitos de la investigación y logré su autorización para realizarla y pedir consentimientos informados a los docentes participantes. Aseguré a los participantes el uso anónimo de los datos y logré su autorización para próximamente hacer públicos los resultados de la investigación primero en la institución misma, para beneficio de los miembros de la comunidad educativa, y luego en posibles socializaciones y publicaciones académicas.

Resultados: Los Casos

Los resultados obtenidos en los dos casos son diferentes, aunque ninguno de los dos casos aplica la EPC en sus prácticas pedagógicas. En el Caso 1 el discurso del profesor es muy acorde con la EPC, sin embargo al observar sus clases se denota que este discurso no es consecuente con las actividades que está llevando a cabo en clase ya que son actividades mecánicas que carecen del desarrollo de habilidades cognitivas y de comprensión. Para el Caso 2 se observa que tampoco aplica los elementos de la EPC en sus prácticas pedagógicas, sin embargo se diferencia del Caso 1 porque éste no refleja ni en su discurso y ni en su Plan de Aula dichos elementos, en cambio sus actividades tradicionales se ven reflejadas tanto en su Plan de Aula como en sus prácticas y son consecuentes con su discurso. Estos dos casos difieren en el dominio de las concepciones que los docentes tienen sobre la EPC, el Caso 1 maneja un discurso más acorde con la comprensión que el Caso 2.

De igual modo, en el Caso 1 observe que el Plan de Aula que es el que organiza la labor pedagógica del docente difiere de su práctica ya que este documento ha plasmado elementos

pertenecientes a la EPC pero que no se reflejan en sus prácticas. En el caso 2 plasma en su Plan de Aula actividades que no son coherentes con los elementos de la EPC pero que si se ven reflejadas en sus prácticas tradicionales. Los dos casos coinciden en que sus actividades son mecánicas y faltas de comprensión, esto a pesar de la autoformación que expresan han tenido desde hace 9 años.

Caso 1. La EPC se ha trabajado en el colegio durante aproximadamente 9 años. Sin embargo el Profesor 1 no parece manejar este enfoque pedagógico más allá del discurso que lo sustenta, ya que produce evidencia contraria a la teoría en sus actividades de aula y en las explicaciones que da sobre lo que hace. A continuación describo e ilustro este estado de cosas usando datos recogidos en las clases, conversaciones y documentos de este docente.

El Profesor 1 reconoce abiertamente en nuestras conversaciones no tener claro qué es la EPC como enfoque. Inclusive admite no entender conceptos particulares como el de *tópico generativo*. Sabe que un tópico generativo se define como una gran pregunta por resolver, como una forma de atraer a los estudiantes, pero confiesa que “...no sé establecer tópicos generativos; siempre me han dicho es la gran pregunta, es la manera cómo vas a vender eso...” (Entrevista inicial).

Aunque en su plan de aula para la clase de matemáticas, por ejemplo, no hay tópicos generativos identificables, el maestro establece una meta acorde a la EPC, que claramente busca desarrollar la comprensión en situaciones que pidan el uso de las matemáticas: “Niños y niñas construirán nociones matemáticas, a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos, logrando encontrar la relación entre objetos, espacios y tiempos, a través de comparaciones y clasificaciones” (Plan de Aula).

A pesar de esto, en sus entrevistas el docente expresa su concepción general de lo que es la EPC, demostrando apenas una idea vaga de enseñanza práctica para la vida diaria y dándole mucha importancia a los procesos individuales de los estudiantes, que no es un aspecto que se enfatice en la teoría de este sistema pedagógico.

Es un enfoque que vine a conocer aquí; no se mucho; siento que lo que busca es que lo que se enseñe sea práctico para la vida diaria y que respeta mucho el proceso del estudiante. Me lleva a pensar que uno acompaña mucho el proceso, se dirige de manera directa pero lo acompaña. Están el estudiante y el profe, no en forma de pirámide sino en forma paralela. Se tiene que trabajar al ritmo del chico, en un ritmo de la comprensión muy enfocado a la vida práctica (Entrevista inicial).

Lo que dice indica también que entiende que el profesor es un acompañante en el aprendizaje de los niños. Pero ese acompañamiento parece más bien tratarse de instrucción directa, en sus siguientes palabras:

...si tengo tres estudiantes [a] quienes no les he podido transmitir el conocimiento de cómo se suma mientras que los otros ya lo saben, hay que entender que cada persona lleva un ritmo de aprendizaje diferente que depende de mil factores. Yo siento que eso es importante saberlo y respetar que todos tienen su ritmo, pero puede ser que el docente con sus formas no deje surgir el niño... Tal vez no he encontrado la manera adecuada de que él me entienda o simplemente no soy la persona adecuada para enseñarle... (Entrevista inicial).

Con esto el profesor no parece tener una concepción de la importancia de la comprensión en la EPC, a pesar de su lúcida redacción de meta en el plan de aula. Su práctica también tiende a demostrar esta falta de importancia de la comprensión del estudiante en la acción. En las seis clases que visité, por ejemplo, no fue posible observar actividades que llevaran a verdaderas comprensiones ni trabajo en situaciones de la vida diaria, como indicaba su plan de aula. Siempre se trató de trabajo mecánico como el que describo a continuación, en el que los estudiantes no están comprendiendo la noción de cantidad o la de variación faltando o asimilando cómo al cambiar 3 del lugar de las decenas al de las centenas se están representando 300 en vez de 30 unidades; simplemente están cambiando de posición unos números para formar cifras:

Actividad: El docente dice a los niños que van a hacer un trabajo solitos, que deben escoger sólo tres fichas [cartulinas con números que ha repartido anteriormente] y que el resto las guarden en el cuaderno o la cartuchera. Entonces escribe 2, 5, 3 dentro de unos cuadros en el tablero, simulando las fichas. Explica que con esos tres números se pueden formar diferentes cantidades y va escribiendo diferentes cantidades con estos números en el tablero; luego escoge los números 4 1 8 y empieza a preguntar niño por niño: ‘Bueno ¿qué números se pueden armar con estos tres dígitos?’ Los niños van diciendo números posibles; pocos presentan dificultad. Luego les va pidiendo a los niños que formen con las tres fichas que escogieron diferentes números en el cuaderno y los van escribiendo (observación #1 de clase).

Entrevistador: Entonces ¿qué es lo que tú quieres que los niños entiendan? ¿Cuál es tu meta cuando tú estás realizando esta actividad?

Profesor: La meta es reforzar los números del 1 hasta 1000. La idea es que ellos jueguen a armar los números y que aprendan a leer cantidades. En este momento no trabajamos el valor posicional. [Se trata de] que a partir de ahí los puedan leer diferente; si con esas tres fichas forma otro número, ese número ya no son unidades sino podían pasar a ser decenas o centenas... era para afianzar lo de lectura de números (Entrevista de profundización).

De nuevo se percibe un concepto de comprensión aparentemente claro y consistente con la EPC cuando el Profesor 1 explica en una entrevista a dónde va con su trabajo de números...

[Quiero que comprendan] ... que el hecho de que ellos vayan a una panadería y les mandan a comprar dos pastillas de chocolate... que ellos sepan que tiene que hacer una suma, tanto él como el señor de la panadería, y dónde está la resta, porque les tiene que entregar vueltas... que las matemáticas no son aisladas, no son solamente ‘Juanito tiene un acuario...’ sino que [tienen que saber] ...que tienen mil pesos y qué se puede comprar con eso; que si tienen 500 pesos va a la cafetería y qué se puede comprar.

... o qué es lo que espera que los niños comprendan de la multiplicación.

[Deben comprender] de dónde salen las tablas de multiplicar, cómo se forman... No significa que con la práctica logren memorizar las tablas en el momento; [se trata de que] si no las han memorizado y les colocan ‘¿cuánto es 4×6 ’, [que] sepan representarlo en un diagrama y de ahí sacar cuánto les da 4×6 ; esa es la clave... El único objetivo o meta o como se llame era saber cómo se forman las tablas, por qué decimos 4×1 , 3×2 , 2×1 ... Porque para mí es muy importante que si no han logrado memorizarse la tabla y lo puede plantear de esa manera para resolverlo, pues que lo hagan (Entrevista de profundización).

Sin embargo las actividades observadas en las clases de este maestro dan cuenta de que las concepciones expresadas por él y aparentemente consistentes con la EPC no corresponden a verdaderos *desempeños* de comprensión. Así, mientras lo que dice el maestro sobre la multiplicación parece restarle importancia a la memorización de las tablas y otorgársela más bien

a la idea de lo que es multiplicar y la representación de esa comprensión, en su clase los estudiantes hacen un trabajo simple de observación y conteo de elementos. Aunque son elementos aditivos y multiplicativos, lo que hacen los niños no es más que una actividad rutinaria de respuesta a las preguntas reiterativas del Profesor 1:

Los estudiantes van leyendo por turnos las instrucciones: “Observa la ilustración y completa”

Docente: ¿Qué hay en la ilustración María?

Estudiante: Payasos y globos

Docente: ¿Qué está haciendo el payaso Andrés?

Estudiante: Está teniendo los globos y montando bicicleta

Docente leyendo: Hay...payasos. ¿Cuántos payasos hay?

Estudiantes: 4

Docente: Entonces colocan el 4

Docente: Cada payaso tiene ... sombreros. ¿Cuántos sombreros tiene?

Estudiantes: uno

Docente: ¿cada triciclo tiene...ruedas. ¿Cuántas ruedas tiene?

Estudiantes: tres

Docente: Cada vestido tiene... botones?

Estudiante: 2

Docente: Cada payaso tiene ...globos

Estudiantes: 5

Luego los estudiantes completan las frases de la guía con los datos observados: Hay _____ sombreros. Hay _____ ruedas

Docente: (Realiza un cuadro en el tablero con las columnas: objetos, adición, multiplicación, producto)

Docente: Primero debemos representar los objetos en una suma, luego en una multiplicación.

El resultado de la suma y la multiplicación nos debe dar igual. ¿Cuántos sombreros tenía el primer payaso?

Estudiantes: 1

Docente: ¿El segundo?

Estudiantes: 1

Docente: ¿El tercero?

Estudiantes: 1

Docente: ¿El cuarto?

Estudiantes: 1

El docente va escribiendo en el tablero $1+1+1+1 = 4$

Docente: ¿Ahora como lo pongo como una multiplicación?

Estudiante: contando el 1 cuatro veces

El docente escribe $4 \times 1 = 4$ (Observación # 4 de clase)

De la misma manera lo que dice el maestro sobre problemas matemáticos de la vida real no se plasma en ninguna de las clases visitadas. Por el contrario, se observa mucho trabajo mecánico con los números que no parece dirigirse hacia esos problemas de la vida real. Por

ejemplo, durante otra observación de clase el docente anuncia la meta del curso de comprender los números pares y propone una guía de trabajo sobre ellos; pero lo que tienen que hacer los estudiantes es identificar estos números mecánicamente de acuerdo al último dígito que él va indicando, inclusive sin poner mucha atención a la iniciativa de los estudiantes que entienden la mecánica del ejercicio.

Actividad: El docente entrega una guía a los estudiantes y le pide a uno que la lea: “Escribe en el cuadro los números del 0 al 99”. Al preguntar qué deben hacer, los estudiantes repiten la instrucción. Entonces el docente dice que con sus manos y cabeza van a hacer ese ejercicio sin necesidad de preguntarle al vecino. Les informa que tienen aproximadamente 15 minutos para terminar la actividad...

Al cabo del tiempo el profesor pide terminar el trabajo y da la instrucción de encerrar con el lápiz los números que terminan en dos [con lo cual él indica cómo identificar algunos números pares]. El profesor escribe en el tablero 11, 12, 13, 14... A lo cual pregunta si el último dígito es dos. Los estudiantes responden que sólo en el 12. Luego pregunta si el 20 sirve (escribe 20 junto al 22 y hace la pregunta señalando el 0). Luego de que los niños han encerrado los números terminados en 2, pide que los coloreen con un color que no sea oscuro, como amarillo, verde o azul.

A continuación el docente pide que encierren los números cuyo último dígito es el 4. Luego de encerrados, pide al grupo que los lean de arriba hacia abajo (4, 14, 24...) y los coloreen. Luego un niño dice ‘¿ahora en 6?’, pero el profesor no contesta... Inmediatamente pide leer los números terminados en 6 de abajo hacia arriba (96, 86, 76...). Siguen leyendo todos los que han encerrado hasta el momento y pasan a encerrar los terminados en 8.

Luego el docente dice ‘último dígito...’ y los niños responden en coro ‘cero’, y hacen lo mismo con ese número. Entonces el docente pide leer de forma horizontal todos los números que se colorearon (2, 4, 6, 8, 10...) y pregunta ‘encerramos los números que terminan en 2 ¿En qué más?’ A lo que los niños responden 4-6-8-0

Así el docente explica que esos números se llaman pares, que hicieron el ejercicio hasta 100 pero que si les da un número mayor ellos pueden saber si es par mirando el último dígito. ‘Por ejemplo 500 (lo escribe en el tablero) ¿Es par? ¿Y 628?...’ (Observación #2 de clase)

Como se ve, no se trabajó realmente el significado de la noción de par. En una entrevista de profundización el docente nos da a conocer otras actividades complementarias para el tema de los números pares, que sin embargo siguen siendo de corte mecánico y memorístico, un estilo de *plana* para asegurar retención: “Después empezamos a hacer secuencias de números pares de tanto a tanto, pero secuencias. Por ejemplo, ‘escriba los números pares a partir de 500 hasta 580 o 590’.... Luego recortamos pares e impares...” (Entrevista de profundización).

En un desempeño establecido en el Plan de Aula en el que el maestro habla de la clasificación de objetos teniendo en cuenta características de uso, color y de tamaño para formar conjuntos, el Profesor 1 confunde meta y desempeño de comprensión. En efecto, ante la pregunta del entrevistador sobre cuál sería la *meta de comprensión* que se lograría con la actividad de clasificación que propone a los niños en una de las clases observadas, el maestro dice "...que logren *formar conjuntos* a partir de una característica única, una característica en común" (Entrevista de profundización). Mientras la meta sería comprender que las cosas pueden clasificarse según una característica particular que hace las veces de *criterio de clasificación*, el profesor habla del *desempeño* de formar grupos. Y después da muestras de entender este desempeño como un mero seguimiento de instrucciones.

Entrevistador: ¿Qué miras del trabajo en clase?

Profesor: Primero que él entienda la instrucción que yo estoy dando. Bueno van a hacer un conjunto donde la característica sea de forma, que tienen forma cuadrada, pero si me sale con un balón, primero el balón es una esfera, no hace parte de la figuras planas, entonces uno empieza a ver ese tipo de cosas, entonces yo digo si ha entendido o no ha entendido, ¿Qué no habrá entendido? ¿Qué es lo que pasa qué es lo que no entiende? (Entrevista de profundización).

Se observa nuevamente una actividad de instrucción, que no permiten al estudiante establecer sus propias características de clasificación y explorar el concepto de clasificar, partiendo de lo que ya sabe o cree.

En todas las clases observadas en este caso vi actividades repetitivas o de seguimiento de instrucciones del profesor, brillando por su ausencia las actividades cognitivas autónomas de los niños. Hay más ejemplos: En el siguiente, el maestro propone formar cantidades diferentes cambiando de lugar fichas con números y dibujar ábacos que representen las cantidades; sin embargo estas actividades no son desempeños de comprensión ya que al realizarlas, los estudiantes no están demostrando su comprensión de lo que representan dos centenas, seis decenas u ocho unidades, ni avanzando en ella.

Actividad: El docente explica que va a entregar un papel para hacer unas fichas. Se para frente al tablero y explica que hay que doblar la hoja por la mitad en sentido vertical, teniendo en cuenta que una punta se encuentre con la otra. Luego que recorten la hoja por el doblez y luego que doblen las dos partes resultantes nuevamente por la mitad y las recorten por el doblez. Luego el docente reparte hojas de papel y pide hacer lo mismo, preguntando qué es lo mismo. Una estudiante repite oralmente el procedimiento.

El docente pregunta '¿Cuántas fichas tienen ahora?' Un estudiante contesta '...yo tengo 4 aquí y 4 aquí; son 8'. El docente aclara que necesitan 10 y pregunta cómo hacer para tener 10. [No hay respuesta de los niños.] Indica que les va a dar otro pedazo de papel para hacer más fichas y que las sobrantes serán extras para sus compañeros.

Luego dice que van a escribir los números del 0 al 9, uno en cada ficha, y pide que no los hagan pequeños sino grandes y que ocupen la ficha entera. Aclara que estos números los harán con marcador y no hay la posibilidad de borrarlos, de modo que si quedan chuecos o feos, hay que dejarlos así. Hace la gráfica de cada ficha en el tablero y hace preguntas para revisar que se han entendido las instrucciones: '¿Qué es lo que hay que hacer? ¿Cuántos números deben hacer en cada ficha?'

Luego el docente explica la segunda parte de la actividad: 'Voy a decir un número y ustedes muy rápido lo arman; vamos a hacer un ejemplo, pero piensen en la estrategia que van a utilizar: ¿Van a ordenar las fichas sobre la mesa o van a poner una sobre otra? Forman el número 100'.

Un estudiante replica: 'Pero no tenemos dos ceros.' El docente le responde que es una buena observación y pide formar el 342. Uno de los niños lo forma verticalmente y el docente le pide ponerlo en forma horizontal, 'porque así se escribe'. Luego forman el 825, pero un estudiante hace ver que no tienen otro número 2, y el docente le pide desarmar el número anterior...

El docente pregunta: '¿Cuántas centenas tiene el 401?' Luego escribe en el tablero y dice a un alumno nuevo que recuerde que las centenas van de cien en cien, y elabora una gráfica de ábaco abierto para explicarle. Repite varias veces 268 a la niña que no ha comprendido y le hace preguntas como: '¿Cuántas unidades tiene 268? ¿Cuántas decenas? ¿Cuántas centenas?' (Observación # 1 de clase)

La clase de lenguaje de este docente no les da oportunidad a sus estudiantes de trabajar mejor el significado. Él propone una actividad basada en la acción de aplicar algunas reglas ortográficas y parámetros de organización de escritos trabajados anteriormente en clase; sin embargo es una actividad basada más en la forma que en el sentido.

Actividad: El profesor repasa que estaban trabajando en escribir un cuento con base en dibujos que él proporcionaba y que los estudiantes debían organizar. La tarea era escribir la historia de los pescadores. Pide a algunos estudiantes leer sus producciones y expresa algunas apreciaciones respecto a la entonación al leer. También refiere que algunos estudiantes no le dieron un título a su cuento. Hace correcciones como 'daron' muchas vueltas por el río... 'cabieron'... e indica que van a continuar con el ejercicio.

Profesor: Voy a entregar la guía; ya está organizada; hacen la secuencia con las imágenes en el cuaderno y leen las imágenes. ¿Qué debe tener?

Estudiantes: Título

Profesor: ¿Cómo se inicia un escrito?

Estudiantes: Con mayúscula

Profesor: ¿Si van a escribir nombres, cómo los escriben?

Estudiantes: Con mayúscula

Profesor: No olviden utilizar el punto y la coma; sobra decirles que la letra es bien hecha.

Mientras los estudiantes trabajan, va revisando una tarea de los estudiantes y haciendo correcciones sobre ella. Los estudiantes van culminando sus producciones y leyéndole al docente lo que escriben. Luego el docente les dice si les entendió su escrito o no. Al que tiene su escrito terminado le dice que puede colorear. Los estudiantes basaron su escrito en hacer descripciones breves de las imágenes que habían organizado para darle sentido a una situación y usaron nombres para sus personajes (Observación # 5 de clase).

En relación con esta actividad de construir historias a partir de una serie de imágenes el maestro habla de nuevas ideas para trabajar con sus estudiantes que pueden conducir a la comprensión, promoviendo la comparación, la reflexión y la creación; sin embargo no las lleva al aula y habla como si no hubiera sido posible realizarlas.

[La secuencia de imágenes en esa actividad les puede dar] como una base; sería muy chévere, por ejemplo, después de eso haber hecho una cartelera grandota o un friso donde se hubiera colocado la misma imagen y debajo los pedacitos de historia que cada uno se inventó. Haber podido hacer eso o también decir que si para mí el perro se llamaba Juanita, para otra se llamaba Luna, y para unos era perrita y para otros era perrito. Decir que ellos hubieran tenido la posibilidad de ver el contraste; decir: ‘!Ay, mire este! ¿A mí por qué no se me ocurrió haber escrito eso?’ Eso me parece que hubiese sido la parte final de esa actividad. [Eso les hubiera ayudado]... a confrontar; a comprender que hay muchas formas; que de una sola lectura de una imagen se pueden escribir muchas cosas, como a abrirles la capacidad de imaginación o de creatividad (Entrevista de profundización).

La concepción sobre evaluación que sustenta la EPC no parece haber modificado tampoco la forma como el Profesor 1 ve el aprendizaje de sus estudiantes. La única actividad de evaluación que pude observar en las visitas que hice a sus clases fue una actividad de retroalimentación que hizo debido a los bajos resultados que obtuvieron los estudiantes en una evaluación de matemáticas. En esta actividad los estudiantes responden correctamente a sus preguntas reiterativas. Sin embargo los resultados de la evaluación demuestran que las actividades realizadas anteriormente, con el propósito de que los estudiantes comprendieran cómo multiplicar, no alcanzaron a tocar el desarrollo de habilidades de para la comprensión.

Le informa a un estudiante que le fue mal en el primer punto de la evaluación y le pregunta después de dibujarlo en el tablero cómo haría el ejercicio. El estudiante explica

que debe escribir en los renglones la cantidad de peras de cada renglón (representadas con dibujos en el examen) y que quedaría $3 + 3 + 3$.

El docente recuerda que deben hacerse 2 preguntas claves: Cuántas veces está el número y cuál es el número que se repite. Pregunta cuántas veces se escribe el número y los estudiantes en coro dicen 3; luego pregunta qué número se repite y los niños contestan 3. Un estudiante indica que si se suma da 9, y el profesor añade: 'Si sumamos o multiplicamos, nos daría 9' (Observación # 6 de clase).

Como se ve, aun la corrección sigue sin trabajar mucha comprensión de la multiplicación.

Para la corrección del segundo punto el maestro propone un trabajo con fichas en el cual los estudiantes deben formar grupos de cantidades iguales. Aunque el trabajo con material concreto puede ser significativo para los estudiantes, aún carece de contextualización o de una situación problema que los lleve a resolver el asunto por sus propios medios; la corrección sigue siendo una actividad mecánica.

Profesor: El segundo punto eran unos conjuntos (reparte unas fichas de colores, pide a los estudiantes contar las fichas y pregunta a cada uno cuántas tiene).

Profesor: Van a hacer 2 grupos, cada uno conformado por 8 fichas (dibuja dos círculos en el tablero y escribe el 8 dentro de cada uno).

Profesor: Las fichas que sobren las deben guardar en la cartuchera.

Profesor: ¿En el primer conjunto cuántas fichas hay? ¿y en el segundo? ¿Cómo represento eso en suma?

Estudiantes: $8 + 8$

Profesor: ¿Por qué?

Estudiante: Porque en el primer conjunto hay 8 y en el segundo 8

Profesor: ¿Cuánto es $8 + 8$?

Estudiantes: 16

Profesor: ¿Cómo lo paso a multiplicación? ¿Cuántas veces lo repetimos?

Estudiantes: 2

Profesor: ¿Qué número repetimos?

Estudiantes: 8

Otro estudiante: 2×8

Profesor: ¿Cuánto da?

Estudiantes: 16 (Observación # 6 de clase)

En cuanto le pregunte al Profesor 1 cómo evaluaba los aprendizajes de los estudiantes su respuesta mostró una noción de evaluación basada en criterios de responsabilidad, comportamiento y puntualidad, que son actividades que no tienen nada que ver con el ajuste o retroalimentación de los desempeños en el proceso de comprensión de los estudiantes.

Se supone que uno tiene que hacer su proceso de evaluación continuo, si no hizo tareas tiene un punto menos pero trabajo en clase, entonces vamos nivelando la balanza, y a eso le sumamos las otras cosas, comportamiento, como el apoyo de la familia y traer los cuadernos del horario.

No fue posible, pues, observar en la clase de este maestro un trabajo que se centrara en el sentido de los números y sus operaciones o en el sentido del lenguaje en su uso en la comunicación. Aunque el discurso del maestro da en el clavo de lo que pide la EPC, en términos muy generales, este maestro no puede llevar ese discurso a la práctica y no dio muestras de explorar los conocimientos de los niños ni permitirles usarlos para entender mejor conceptos nuevos. Las actividades de sus clases hacen énfasis en el seguimiento de instrucciones y las actividades mecánicas y formales, sin exploración ninguna del sentido que le dan los niños a las cosas o el que deberían comenzar a darle a aquellas que son nuevas para ellos.

Caso 2. El Profesor 2 también estuvo presente en el momento en que en el colegio se formalizó la EPC como modelo pedagógico a seguir (9 años). Sin embargo sus prácticas pedagógicas parecen ir todo el tiempo en contravía de los preceptos de la comprensión. A continuación describo, por medio de los datos recogidos, cuáles son esas prácticas y concepciones de este maestro que van en contravía de la EPC y cómo puede éste ser el motivo de algunas dificultades que el Profesor 2 refiere que presentan sus estudiantes.

Para comenzar, el Profesor 2 expone la razón por la cual se decidió trabajar en la institución educativa el modelo de la EPC y como se llevó a cabo este proceso.

La enseñanza para la comprensión no debería ser un modelo, porque yo pienso que todo el proceso educativo apunta hacia allá... en el colegio estamos trabajando enseñanza para la comprensión porque en una encuesta que nos hicieron a nosotros los docentes de ese momento nuestra dinámica pedagógica apuntaba a la enseñanza para la comprensión...en ese momento, a todos los maestros que estábamos en la institución nos hicieron una encuesta [preguntando] ‘¿cómo dicta usted una clase?...’ Entonces los resultados arrojaron que la institución tenía como modelo enseñanza para la comprensión, [y] que nosotros no lo sabíamos... Fue un trabajo bastante serio porque eso se tabuló. Las encuestas fueron unas encuestas serias, largas... [Las realizaron] una docente líder que trabajaba en este colegio y otro equipo de profesores... (Entrevista inicial).

En sus declaraciones se observa que la EPC entró solamente como denominación para lo que ya se hacía allí, con base en lo indicado por los maestros en una encuesta, sin análisis mayor de si estas aseveraciones de los docentes eran consistentes con las acciones que se estaban llevando a cabo realmente en las aulas de clase en ese momento. Esta convicción de que ya se usaba la EPC en el colegio antes de declararla modelo pedagógico escogido puede explicar, al menos en este maestro, su poco manejo de los conceptos básicos del sistema. A continuación, por ejemplo, el Profesor 2 expresa su concepto de comprensión de una manera muy general y repitiendo la palabra *comprensión* sin realmente definirla; sin embargo relaciona comprensión con uso de lo que se aprende en la vida diaria.

[La EPC] es la temática que llevamos aquí en la institución, en nuestro quehacer pedagógico. La intención más alta de la EPC es que los niños entiendan, que los niños comprendan, que los niños analicen o aprendan a analizar, que aprendan a entender y comprender lo que se les está enseñando. Todo estudiante y toda persona debemos comprender toda la dinámica de la vida, porque el proceso educativo no está lejos del resto de la vida de los estudiantes. Cuando yo le enseño al niño el proceso de división, por decirlo así, entonces los métodos que yo utilizo son para enseñarle para qué sirve una división y cómo se hace una división..... y que eso el día de mañana le sirva para su vida diaria..... que el niño comprenda que ese concepto que aprendió en el aula lo puede utilizar ... fuera de la institución y dentro de la institución (Entrevista inicial).

A pesar de que el Profesor 2 expresa la necesidad de comprender la división para desenvolverse en la vida diaria, no logré en ninguna parte de la conversación que explicara claramente cómo llegaban los estudiantes a ese uso en sus clases. La comprensión llevada a la vida diaria parece ser un objetivo que se alcanza naturalmente, sin su intervención, al aprender a dividir de forma tradicional y no al realizar desempeños de comprensión en las clases.

En efecto, cuando busqué en las clases observadas indicios de cómo el Profesor 2 llevaba a sus estudiantes a desarrollar la comprensión, no observé desempeños de comprensión que exigieran de los estudiantes explicar, ejemplificar o actuar con conocimiento. Por ejemplo, en la actividad que describiré a continuación, la lectura y la escritura se trabajan mediante la

memorización y la mecanización, en contra vía del aprendizaje de las dinámicas de la vida, ya que los estudiantes no están comprendiendo el uso de la lectura y la escritura en la comunicación real ni están contextualizando el conocimiento, lo cual le quita sentido al desempeño. Comienza quitándole sentido a la lectura al llamar la atención de los niños solamente hacia la relación entre sonidos y letras en las palabras aisladas que incluye el texto.

Actividad: El docente recuerda la letra vista en la clase anterior, la S, y la dibuja en el tablero. Lee nuevamente partes del cuento haciendo énfasis en las ESES y pidiendo que descubran que palabras tienen esa letra. A medida que va leyendo los niños le avisan cuando una palabra tiene la letra S y el docente las escribe en el tablero encerrando las sílabas con S. Al terminar la lectura el docente aclara que las palabras que terminan en S se usan para referirse a varias cosas, como COMPRAS o CASAS, que son palabras del cuento. Pregunta 'si yo digo casas, ¿cuántas son?' y los niños responden que muchas. EL docente aclara que pueden ser dos, tres o más.

Al llegar a que sean los niños quienes lean y escriban, el Profesor 2 sigue presentando palabras aisladas; al final se observa un trabajo que parece centrarse en el significado, pero que no tiene mucho sentido porque no hay relación significativa alguna entre las palabras, que solamente se presentan para dar ejemplos de plurales con S.

EL profesor entrega una guía en la que hay un cuadro con dos columnas; en la de la izquierda están las palabras 'mesas, sapos, osos y sillas.' Pide a los estudiantes leer estas palabras y dibujar lo que leen en la columna de la derecha. Algunos niños recurren inmediatamente a su cartilla de lectura (Nacho) para copiar los dibujos. Una niña al ver a sus compañeros con cartilla refiere que ella no tiene, y el docente le contesta que no la necesita, que puede imaginarse la mesa de su casa y dibujarla. El docente va por los puestos verificando la lectura de algunos niños. Cuando todos terminan tiene el siguiente diálogo con sus alumnos: '¿Alguien ha visto un sapo? ¿Dónde? ¿Han visto osos? ¿Alguna vez han ido al zoológico? ¿Qué vieron? ¿En que se sientan? ¿Sobre qué están escribiendo?' (Observación # 2 de clase)

Otra característica que hace que los desempeños de clase no sean de comprensión es la falta de uso del contexto real del salón de clase, cuando hay inseguridad por parte de los estudiantes al no tener una cartilla para guiarse al momento de dibujar algunos elementos que realmente se encuentran en su entorno; no todos los elementos que deben dibujar cumplen con esta condición, sin embargo.

Buscando otras concepciones que el Profesor 2 ha formado sobre la EPC, encontré que la de tópico generativo no es completa, pues se refiere a él simplemente como un tipo de frase que describe lo que los estudiantes necesitan o quieren hacer, sin tener en cuenta su funcionalidad para generar motivación real hacia su aprendizaje y generar múltiples conexiones entre conceptos.

[El tópico generativo] puede ser una frase... una pregunta que queremos trabajar con los estudiantes. Si es una pregunta, debe salir de las necesidades de los niños, de lo que el niño quiere, de lo que al niño le gustaría hacer, de lo que al niño le gustaría saber. Puede ser una pregunta como también puede ser una afirmación. Los niños pueden sugerir y uno como docente, como adulto, tiene que acomodar y en la dinámica sugerirle a los niños también, porque ellos a veces no tienen como las cosas claras. Pero sí hay que tener mucho en cuenta lo que el niño quiere y más si se va a hacer un trabajo por proyectos. (Entrevista inicial)

En el Plan Aula del Profesor 2 se encuentra establecido el tópico generativo “¿Qué hay en mi entorno y cómo me relaciono con él?” (Plan de Aula, primer periodo). Ante la pregunta de cómo funcionaba este tópico en sus clases, el profesor logra describir su relación con un trabajo de respeto y cuidado por lo que rodea a todos, pero sigue sin expresar una concepción profunda de lo que es un tópico generativo o de mostrar su posibilidad generativa de sentido.

[Ese tópico] es como la pregunta que nosotros nos hacíamos, como es el comportamiento de los niños con las cosas que hay en su alrededor, no solamente lo que hay en el salón, sino lo que hay en el colegio, lo que hay del camino del colegio a su casa, con las cosas de su casa, con el vecino, no solamente con las cosas materiales sino con los seres humanos... qué hay en mi entorno y cómo me relaciono con él, si lo cuido o no lo cuido, si lo conozco o no lo conozco, si lo acepto o no lo acepto. Pues esa es la idea y que los niños identifiquen qué es lo que hay en mi entorno que nos pertenece a todos, por ejemplo, en el salón de clase. ¿Qué hay en el salón? hay un armario; ¿por qué ese armario está ahí? Porque todos los necesitamos. ¿Qué hay en el entorno de mi salón? Hay un televisor ¿Para qué es ese televisor? ¿Será de adorno o será porque en algunos momentos de la clase lo necesitamos? Es en ese sentido; el televisor nos pertenece a todos, no es el profesor el que únicamente lo va a cuidar; tenemos que cuidarlo entre todos porque el televisor nos sirve a todos. Lo mismo en la calle, tenemos que respetar las casas ajenas, tenemos que respetar el espacio que es para los carros y el espacio que es para las personas, alrededor de su casa, dentro de su casa (Entrevista inicial).

Esta concepción se basa simplemente en el reconocimiento que el estudiante hace de su entorno inmediato y de algunas normas de convivencia que se deben cumplir cuando se vive en

comunidad, un objetivo de común aparición en los currículos tradicionales de preescolar y los primeros años de primaria.

Así como el estudio del Plan de Aula de este maestro no revela comprensión profunda del concepto de tópico generativo, tampoco la revela de la metas de comprensión que relaciona con tópicos particulares. En su Plan de Aula la siguiente es una meta relacionada con el tópico anterior de reconocimiento del entorno, que de nuevo no demuestra una apropiación de estos dos conceptos de la EPC por su carácter mecánico y descontextualizado: “Conoce el abecedario de manera mecánica y hace uso de algunas letras para escribir textos cortos y sencillos”. Al leer la meta ya se observa que el tópico generativo propuesto por el docente no tiene mucho que ver con ella. Luego, al observar una de sus clases, también se corrobora la ausencia de la meta de comprensión y de desempeños de comprensión relacionados con ella; la actividad es coherente con la meta establecida porque es bastante mecánica, luego no constituye un desempeño de comprensión acorde a las habilidades de comprensión propuestas desde la EPC.

El docente inicia con la lectura del cuento MANUELA COLOR CANELA, que hace bastantes comparaciones de colores con cosas del entorno (color galleta, color guitarra, ardilla, nata, nevado, sal, neblina, etc.), El docente va mostrando las imágenes a medida que lee y va preguntando: ‘¿Qué hace Manuela? ¿Dónde está? ¿Qué está tapando? ¿Qué está haciendo?’ Escribe el título del cuento grande, con rojo y buena caligrafía en el tablero y sigue haciendo preguntas: ‘¿De qué color era Manuela? ¿Cómo era su cabello? ¿De qué color es la blusa? ¿Y la falda? ¿Tiene zapatos? Dibujen a Manuela.’ Luego pregunta cómo se llama la letra que subrayó en el título en el tablero, mientras escribe las sílabas con N inicial y final. Sin embargo cambia de decisión, borra las sílabas del tablero y dibuja una N grande y en frente las vocales para formar las sílabas. Señalando el abecedario del salón, muestra la N mayúscula y minúscula y luego pide a los niños dar ejemplos de palabras con N. Explica que la N es una consonante a la que le agregamos vocales para formar sílabas. Mientras señala el tablero va preguntando ‘¿La N con la A?’... Explica que si se hace lo contrario, primero la vocal y luego la consonante, cambia el sonido (an, en in, on, un). Pide leer las sílabas mientras las señala en orden y luego aleatoriamente.

La lectura del cuento de Manuela solamente se hace para traer a la actividad las palabras con N. Aunque el maestro hace continuamente preguntas para que los niños repitan lo que dice el cuento, la historia no es el centro de los asuntos de la lectura y la escritura aquí, sino solamente

una fuente de palabras. Este uso poco significativo de los cuentos en desempeños que no son de verdadera comprensión continúa, al igual que el trabajo con palabras aisladas.

El docente sigue trabajando la letra N, ahora con la lectura de EL ASNO Y SU AMO. Lee en voz alta y luego entrega una hoja con la lectura a los estudiantes y pide leerla nuevamente, para que busquen palabras con la letra N y las escriban en ocho cuadros disponibles en la hoja. Un niño escoge una palabra con H y el docente explica a todos en el tablero que esta letra es diferente porque tiene el palo más largo y que se llama ACHE, además de que la llaman MUDA porque cuando se leen palabras con esta letra, no se lee sino que se leen las demás. Escribe la palabra HUEVO en el tablero como ejemplo.

El docente decide ayudarles y dice: ‘Como no todos los niños saben leer, vamos a seguir la lectura de esta manera: con la punta del lápiz voy señalando cada renglón y cuando encuentro la palabra con N la voy encerrando’ (encierra la palabra CANELA del título). Luego dibuja en el tablero los seis cuadros del ejercicio y empieza a escribir las palabras que los niños le van diciendo de la lectura, resaltando las sílabas con N. Los niños van verificando sus cuadros. Recoge la guía y entrega otra que tiene seis dibujos en un cuadro y en la parte inferior de cada uno hay que escribir el nombre del objeto representado (domino, mono, enano, patineta, nido y manos). El docente va pronunciando dichas palabras silábicamente para que los estudiantes las escriban (Observación # 3 de clase).

La forma como el profesor 2 indica que define sus metas de comprensión puede explicar, al menos en parte, por qué resultan en su planeación metas y desempeños que no tienen realmente nada que ver con la comprensión, tal como la define la EPC. El Profesor 2 refiere que lo hace partiendo de las necesidades de los niños. Sin embargo esto de las necesidades de los niños tiene un significado especial para él.

[Para establecer las metas] ... uno tiene que mirar cuáles son las necesidades que los niños tienen en ese momento, porque dependiendo del contexto de nuestros estudiantes nosotros sabemos que nuestros niños son niños que viven solos, son niños que les falta mucho acompañamiento. Entonces uno tiene que mirar qué es lo que les voy a enseñar y para que les va a servir eso. Muchas veces hasta repito, porque un tema no lo alcanzan a comprender en una sola clase. Entonces uno tiene que mirar qué es lo que el niño necesita y qué es lo que necesita aprender para poder uno continuar con esos otros temas que de pronto están programados pero se les deja de lado porque tiene que dedicarle más tiempo a una y otra cosa. Entonces empieza a dejar uno cosas de lado, porque si yo necesito que el niño aprenda a sumar, restar y multiplicar y no lo ha logrado a la fecha en la que estamos del año, entonces uno se detiene ahí. (Entrevista inicial)

Se entiende que este maestro piensa en necesidades de los niños solamente en relación con lo que él cree que deben hacer por las dificultades que presentan. Desde la EPC se le da importancia a los intereses y necesidades de los niños desde el punto de vista

del sentido, de lo que para ellos puede tener significado o adquirirlo desde su contexto, pero esto no entra en las concepciones del docente sobre comprensión ni en su forma de desarrollar desempeños de comprensión para sus clases. En efecto, ante mi pregunta acerca de cómo identifica las necesidades que tienen los niños, el profesor indica que “en la relación diaria y por medio de autoevaluaciones y de los trabajos y las tareas, uno se va dando cuenta de las dificultades que tienen los niños... porque así como hay unos niños que aprenden más rápido que otros, otros aprenden más lento, más despacio” (Entrevista inicial).

A pesar de ser consciente de que las metas para los niños deben centrarse en lo que ellos necesitan, en las entrevistas el Profesor 2 expresa claramente que las metas las propone él y las impone el sistema educativo.

Profesor: Generalmente el profe [establece las metas de comprensión]; en este momento yo las hago para cada periodo y después se las hago saber a los niños... que debería ser lo contrario.

Entrevistador: ¿A qué se debe que sea este el orden y no al contrario?

Profesor: El orden que yo le doy es de acuerdo a las necesidades del grupo, porque si efectivamente en el primer periodo programé una meta de comprensión de suma y resulta que en el segundo periodo no la han superado, pues uno tendría que repetir en el primero y en el segundo para que el niño supere esta meta; entonces generalmente soy yo la que programa esas metas.

Entrevistador: ¿Hay algún otro tipo de razón?

Profesor: Yo creo que hay una situación bastante profunda y es que la misma dinámica del sistema educativo de nosotros nos obliga a hacer eso, porque a nosotros nos piden unos resultados y realmente yo no puedo quedarme todo el tiempo en una sola situación, sino que yo tengo que cumplir con una programación que nos piden. Uno podría decir que viene prácticamente del Ministerio de Educación, porque a nosotros nos dicen durante el año qué deben saber los niños. Y uno hace la programación muchas veces como por cumplir con esos requisitos que el mismo proceso nos obliga que realicemos con los niños (Entrevista inicial).

El profesor 2 da con esto muestras de que procede de manera tradicional en sus decisiones sobre qué metas proponerse con los niños y en su diseño de las actividades que los lleven a lograrlas, que resultan no ser verdaderos desempeños de comprensión. Leer algunas de

las metas de establecidas en el Plan de Aula de este maestro para la lectura y la escritura corrobora que no son acordes con la EPC, debido a que son metas relacionadas con el manejo mecánico de la lectura y la escritura y con el buen comportamiento, más que con el sentido. Son metas descontextualizadas que no llevan a los estudiantes a la comprensión mediante acciones de reflexión, observación, relación, organización, análisis, comparación o construcción de sentido.

Lee comprensivamente textos de imágenes y textos de dos oraciones con buen ritmo y entonación en el tiempo mostrando interés por leer otros textos de su gusto.

Realiza trazos grafomotores que fortalecen la coordinación visomotora y la motricidad fina, previas al desarrollo de su proceso en la escritura.

Conoce el abecedario de manera mecánica y hace uso de algunas letras para escribir textos cortos y sencillos.

Demuestra responsabilidad, compromiso y cumplimiento en la realización de tareas y actividades escolares tanto en el aula como en la casa (Plan de Aula).

Esto explica que sus desempeños de comprensión tampoco lo sean; no obstante hasta el momento las prácticas pedagógicas de este maestro son coherentes con las metas y desempeños establecidos en su Plan de Aula. En la siguiente observación de clase se ve cómo el docente usa una vez más la lectura de un cuento como fuente de palabras y no como instrumento de indagación o de análisis que pueda llevar a verdaderos desempeños de comprensión. Ni siquiera presta atención a lo que dice el cuento ni a si sus estudiantes lo han entendido.

Actividad: El docente lee un cuento (LOBO) a los estudiantes, va mostrando las ilustraciones desde la parte frontal del salón. A medida que va leyendo va realizando algunos movimientos referentes a la lectura: “me pongo mi nariz...”, “me pongo mi ojo...”. Los niños van realizando los movimientos simultáneamente. Va preguntando a los niños por elementos de cuento: “¿para qué es la servilleta? ¿Cómo hace el lobo? ¿Qué letras vemos?

Luego el docente le señala que van a trabajar con cartón paja y pregunta qué creen que van a hacer. Y ellos contestan ‘el cuento’. ‘¿El cuento o el dibujo?’, pregunta nuevamente, y ellos contestan que el dibujo. Pregunta qué van a dibujar primero, y los niños responden que el ojo. ‘¿Y Luego?’ Los niños responden que los dientes. De esta manera van siguiendo la secuencia del cuento.

El maestro pregunta de dónde vienen los lobos, qué comen y si alguien ha visto uno de verdad. Los estudiantes contestan que vive en la selva y comen personas (la lectura hablaba de zanahorias, sin embargo el docente no se refiere a esto). Pregunta si el lobo es una persona o un animal, a lo que los estudiantes contestan que animal. Pregunta luego que por qué algunos niños están dibujando el lobo con cuerpos de personas. Pregunta dónde vive

el lobo, y los niños contestan que en una casa. ‘¿En sus casas tienen lobos?’ ‘¡No!’, dicen los niños. ‘¿Dónde viven entonces?’ ‘En la selva’, dicen los niños. Entonces el profesor 2 pide dibujar al lobo su ambiente natural (Observación # 1 de clase).

Como se ve, aunque hay preguntas sobre lo que saben los estudiantes sobre aspectos que van apareciendo en la lectura, no se profundizan ni se aclaran en ningún momento estos aspectos; quedan sueltos y tampoco se motiva a los estudiantes a seguir indagando por los mismos.

Al preguntarle al Profesor 2 sobre lo que pretende que los estudiantes comprendan con este tipo de actividades se observa que sigue siendo firme con sus metas y forma de trabajo y tradicional, más interesado en el comportamiento de los niños que en su comprensión o en los que pueden conectar con lo que van entendiendo del texto.

Entrevistador: Cuando les haces actividades de lectura a los niños ¿Qué buscas que ellos comprendan? ¿Qué ellos hagan?

Profesor: Primero que comprendan de que se trata el texto. Cuando yo soy el que leo en la lectura acostumbro a hacerles preguntas de acuerdo a la lectura hasta donde vamos para ver si el niño está entendiendo de qué estamos hablando, qué se está diciendo, quién es el protagonista de la lectura... Yo últimamente acostumbro a preguntarles a los niños que están más desatentos, que uno ve que está jugando, que está hablando, que está mirando para un lado, que está mirando para el otro... a los niños que tienen dificultades en lectura y escritura y en procesos matemáticos.

El Profesor 2 reconoce que uno de sus objetivos es mantener la atención de los estudiantes y la disciplina; se deduce que con este tipo de actividades también pretende fortalecer los procesos de los estudiantes que presentan dificultades académicas. No se desprenden de esta lectura desempeños para que los estudiantes intenten construir sus propios escritos y puedan autoevaluarlos y ser evaluados por sus pares; para que puedan revisar sus textos; la lectura de cuentos no lleva al desarrollo de tópicos generativos ni metas de comprensión; no se maneja como desempeño de comprensión.

Vi un ejemplo interesante de esta ausencia de desempeño de comprensión asociado con la lectura, cuando una estudiante que desarrolla una guía mecánica de lectura desarrollada por el

profesor para el cuento ‘Lobo’ produce el ejemplo ELEFANTE como palabra que comienza con la letra L. El docente le dice “no señora, elefante empieza con E” y hace una gráfica en el tablero en la que une la letra L con cada vocal y muestra las sílabas que se van formando. Pregunta: “¿La L con la A? ¿La L con la E?” y luego va preguntando palabras que se puedan escribir con cada sílaba y las va escribiendo en el tablero (Observación # 1 de clase). Además de que la guía misma se centra en la mecánica de la lectura y la escritura, las respuestas que los niños producen desde su propio sentido no son utilizadas. Ante este tipo de actividades memorísticas, descontextualizadas y sin sentido para el que está aprendiendo, hay que preguntarse cómo podría un estudiante construir sentido con un lenguaje fraccionado.

Cuando le pregunto al Profesor 2 sobre este tipo de actividades de lectura y escritura mecánica que lleva a sus clases, sigue mostrando una falta de apropiación de la EPC.

Entrevistador: Frente a los ejercicios de las palabras... ¿qué esperas que el niño comprenda o aprenda?

Profesor: Que el niño aprenda a utilizar ... la sílaba correcta en la palabra para que la palabra tenga sentido completo. Cuando nosotros colocamos imágenes para que los niños las nombren, queremos saber si han aprendido a escribir, por lo menos con las letras que hemos visto [hasta el momento]... Es saber si el niño sabe escribir o por lo menos reconoce todas las letras o cuántas letras reconoce al escribir.

Entrevistador: ¿Por qué es tan importante el ritmo en la lectura?

[Busco] que comprendan de qué se trata la lectura; también necesito saber el ritmo de lectura que ellos manejan, porque no es lo mismo el niño que lee con seguridad. Yo no sé si es que les da miedo, pero saben leer la palabra y no lo dicen; me miran a la cara a mí y no la dicen, algunos (Entrevista de profundización).

A juzgar por las declaraciones del Profesor 2, él confunde la comprensión con la actividad mecánica que nada tienen que ver con habilidades cognitivas y mucho menos con el aprendizaje en contexto. Además impone un orden determinado para aprender el alfabeto, olvidando que los niños pueden ya traer conocimiento construido sobre la lectura que debería utilizar. Esta situación podría ser un motivo para que los niños muestren la inseguridad que refiere el Profesor 2.

En cuanto a la valoración continua el Profesor 2 expresa que por medio de preguntas va corroborando si los estudiantes aprenden, también con a las actividades realizadas en clase y la responsabilidad.

Entrevistador: ¿Cómo lleva a cabo los procesos de evaluación?

Profesor: La dinámica me ha ido enseñando que uno por medio de preguntas se da cuenta si el niño va avanzando, por medio de talleres, por medio de guías, actividades individualizadas...si un niño cumple con las tareas, con la actividad que se le dejo para la casa... [Y si trajo la tarea] hay que preguntarle o hacerle otro ejercicio para ver si realmente entendió lo que hizo o si realmente se lo hicieron en la casa, le colaboraron o le ayudaron.

Esta concepción sobre evaluación se basa en la responsabilidad del estudiante, donde tiene que cumplir con las tareas en la fecha establecida y hacerlas sin intervención de otros, es una concepción que no tiene nada que ver con la valoración del nivel de comprensión que van alcanzando los estudiantes. Sin embargo debo aclarar que no me fue posible observar actividades donde se realizara algún de tipo de retroalimentación, tan solo observe las preguntas reiterativas del docente para conservar el control y la disciplina de sus estudiantes y que no dan cuenta de su comprensión .

Después de cinco (5) visitas a la clase de lenguaje del Profesor 2 no fue posible encontrar los elementos de la EPC en sus prácticas de aula. Uno que definitivamente no apareció en sus prácticas como maestro fue el concepto de evaluación continua. Los tópicos, metas y desempeños de comprensión no son acordes a la EPC, pero son congruentes entre ellos y corresponden a concepciones tradicionales que no parecen haber cambiado en este maestro por la introducción de la EPC al colegio. Después de todo, para él desde el comienzo se determinó que la EPC ya estaba en uso allí. El Profesor 2 muestra que a pesar de su formación en la EPC, no tiene claro este sistema pedagógico, de modo que difícilmente podría verse reflejado en sus prácticas de aula.

Discusión

Las preguntas de mi investigación indagan sobre las concepciones que tienen los docentes de mi institución en cuanto a la EPC y la relación de estas concepciones con la práctica que estos docentes llevan a cabo en sus aulas, y en el Marco Teórico muestro que esta relación puede presentarse de maneras diversas. Mi estudio me ha permitido comprobar esto, al analizar sistemáticamente datos provenientes de las palabras de mis colegas, la observación de sus clases y la lectura detallada de sus planes de aula. Así, en el Caso 1, el maestro presenta en su discurso una cohesión con algunos aspectos de la EPC, aunque los elementos de este modelo no se vean reflejados en su práctica docente. Para el Caso 2 fue diferente, ya que este maestro muestra un discurso de poco conocimiento de la EPC y más centrado en prácticas tradicionales, como la memorización de datos y la ejecución actividades mecánicas, que son observables consistentemente en sus prácticas.

En síntesis, mientras en el Caso 1 el maestro concibe la EPC como un proceso de acompañamiento al estudiante, en el Caso 2 el docente lo hace como un elemento inherente a cualquier acto educativo, como él tradicionalmente ha entendido siempre el acto educativo. Ambos coinciden en describir el propósito general de la EPC como el aprendizaje para desenvolverse en problemas de la vida diaria. Sin embargo en ninguno de los dos casos observé actividades que desarrollaran la comprensión de los estudiantes en contextos cercanos a la vida diaria; el trabajo observado en los dos casos fue de instrucción directa y actividades mecánicas.

En el Caso 1 el docente reconoce el tópico generativo como una pregunta por resolver, como un elemento que debe ser atractivo para los estudiantes; el maestro del Caso 2 lo entiende como una frase que describe las necesidades e intereses de los estudiantes. Ninguna de estas dos concepciones hace referencia al tópico generativo como un componente que establece

conexiones ricas entre conceptos para generar conocimiento. El Profesor 1 refiere no tener claro qué es tópico generativo y no poderlos formular, de modo que no es observable ninguno en sus clases. Al contrario el Profesor 2 refiere tener un tópico generativo basado en el interés de sus estudiantes por reconocer y aprender a cuidar su entorno, pero este tópico o sus conexiones entre conceptos no fueron observables en ninguna de las visitas a clase. Al final puedo decir con seguridad que en ninguno de los dos casos existe un tópico generativo en funcionamiento.

Respecto a las metas de comprensión observe que el primer maestro confunde las metas con desempeños de comprensión, por lo cual no define claramente ninguno de los dos; mientras tanto el segundo maestro precisa este elemento como las necesidades académicas de los estudiantes y el dominio que deben demostrar de normas de buen comportamiento. Ninguna de estas concepciones apunta a desarrollar habilidades para que los estudiantes comprendan conceptos o procesos, y en efecto ninguno de éstos se observa en las clases visitadas. En ambos casos dentro de las actividades en clase solo se pudieron observar actividades mecánicas, descontextualizadas y distantes a la comprensión.

En relación con los desempeños de comprensión el docente 1 los concibe como la habilidad de confrontar, reflexionar, imaginar y crear, al describir cual sería el complemento de una de las actividades que realizó. Por su parte el docente 2 los percibe como habilidades para mantener el buen comportamiento y la responsabilidad. Pero en las clases observadas, en ambos casos, fue evidente la ejecución de actividades mecánicas contrarias a la adquisición de habilidades de observación, comparación, síntesis, conexión, etc., que demuestran y desarrollan comprensión.

Por último, el primer maestro define los criterios de evaluación como muestras de responsabilidad y buen comportamiento, mientras el docente 2 lo hace como una serie de

preguntas durante el desarrollo de la clase para saber si los estudiantes están aprendiendo. No obstante las preguntas que realiza tienen como finalidad revisar qué estudiantes están distraídos o concentrados. En el Caso 2 no fue observable ninguna actividad de retroalimentación a los estudiantes; en el Caso 1 la única actividad observada que el maestro indicó como de retroalimentación fue mecánica y sin contexto. En suma en estos dos casos no se observaron actividades de valoración continua que permitan a los maestros observar los procesos de los estudiantes para hacer los ajustes pertinentes y garantizar la comprensión.

Puedo conectar los resultados obtenidos con lo que indican Prieto y Contreras (2008) y OCDE (2009): que es posible que las concepciones que tenemos arraigadas desde hace tiempo nos limiten a la hora de enfrentarnos a nuevos retos y que dichas concepciones modelen nuestras prácticas y perduren. En el Caso 1 fue evidente un arraigo de dichas concepciones en las prácticas del maestro, aunque el discurso sobre ellas cambiara. En el Caso 2 esta situación fue más evidente tanto en el discurso como en las prácticas del docente. En ambos casos ésta parece una explicación posible para las constantes inconsistencias que se presentaron tanto en los conceptos de la EPC como en las prácticas de los maestros.

Parece posible también que estos dos docentes usen métodos tradicionales parecidos a los aprendidos de sus maestros, lo cual podría hacerlos sentir más cómodos con las rutinas (Bermejo et al., 2006) y explicar también el arraigo de ese tipo de acciones. Así mismos es posible que los docentes vayan convirtiendo en tradición las creencias que tienen implícitamente sobre enseñanza y aprendizaje (Mellado, 1996). Todo converge en el hecho de que estos dos maestros parecen no mostrar cambios en su práctica docente, pese a la autoformación que expresaron haber tenido cuando implementaron este modelo en la institución, leyendo documentos sobre la EPC y creando formatos que dieran cuenta de este modelo en el currículo, sin la asesoría de un

experto. Sin embargo, también es posible que este proceso de autoformación, descrito por los maestros como arduo y exigente en tiempo de trabajo, no haya sido suficiente para obrar en el cambio requerido. Es posible que los docentes necesiten un proceso más lento y acompañado, además de revisiones periódicas de su comprensión de la EPC y de lo que está pasando en sus aulas de clase.

A pesar de que estos dos maestros expresen poseer una orientación constructivista, sus objetivos y contenidos siguen siendo conductuales y sus prácticas en el aula se basan en la instrucción directa (Mellado, 1996 y OCDE, 2009).

Sin embargo el Profesor 2 también indicó otra razón que aparece en la literatura como relacionada con que las prácticas docentes y las creencias en cuanto a educación no coincidan o se mantengan sin cambios: las presiones surgidas de la dinámica educativa y del currículo impuesto (Bermejo et al., 2006; Lin et al., 2014)- Este docente se refirió a que siente presión en el momento de establecer metas de comprensión porque tiene que cumplir con una programación y unos resultados que vienen del Ministerio de Educación.

Ya indiqué también otro posible factor que interviene en los fenómenos observados: en el momento en que la institución educativa decidió hacer la encuesta para determinar qué tipo de modelo implementaban sus docentes implícitamente, faltó un trabajo de observación y autorreflexión de sus prácticas para contrastarlas con el discurso que quedó plasmado en las encuestas realizadas. Recordemos que las creencias de los docentes pueden ser consientes o inconscientes y además pueden impedir innovar, a pesar del interés por implementar nuevas formas de enseñanza (Jenkins, 2011); incluso el cambio que un docente pueda tener en sus concepciones no garantiza el cambio de sus prácticas pedagógicas (Bermejo, 2006).

En los dos casos estudiados es necesario que los docentes sean más conscientes de la relación que existe entre sus creencias y su prácticas, aplicando también las reformas educativas que se vayan presentando, ya que la educación es dinámica y cambiante (Lin, Shi y Zhang ,2014). Aunque no es posible alejarse de la realidad del contexto social y educativo ni de su complejidad (Cortes, Fuentes, Villablanca y Guzmán, 2013), los cambios son necesarios.

Al juzgar el poco efecto de la introducción de la EPC en esta institución educativa sobre la labor de los docentes, es justo considerar que el establecimiento educativo ha retomado la definición de los elementos de la EPC y el trabajo práctico muy esporádicamente desde que se institucionalizó; básicamente se repasan a manera de exposiciones cortas las definiciones de los elementos de la EPC para que los conozcan los docentes nuevos, pero no se abren espacios para socializar permanentemente las experiencias de los docentes con la EPC. No se acostumbra analizar algún tipo de actividad exitosa de este modelo, si existiere, ni hacer ajustes a las actividades que realizan los docentes. Por otra parte en ningún momento se ha traído un agente externo a la institución, con especialidad en este modelo pedagógico, que pueda guiar tanto la planeación como las prácticas docentes para ir realizando los ajustes pertinentes y permitir un cambio verdadero en concepciones y prácticas de los maestros.

Lo máximo que el colegio ha hecho para asegurar la permanencia del modelo en la institución es organizar algunos de los formatos que deben llenar los maestros con los elementos de la EPC, para garantizar que ellos los plasmen en sus planeaciones de clase; pero esto claramente no garantiza la apropiación de la comprensión por parte de los docentes ni en sus planes de aula, ni mucho menos en las prácticas reales de los salones de clase. Nunca se ha evaluado tampoco la implementación del modelo; mi investigación es el primer intento, y resulta extraordinario que mis colegas hayan aceptado ser observados y entrevistados, dado que es

común que los docentes eviten revelar lo que sucede en sus aulas de clase. Resulta interesante, entonces, compartir con ellos los resultados de esta investigación y recoger sus comentarios; que lo hayan hecho revela interés de su parte de que se observe su práctica y se evalúe lo que hacen.

Como lo expresé en la justificación, cuando se analizan las dificultades académicas de los estudiantes, en el momento de evaluar, salen a flote algunos comentarios de los docentes defendiendo el modelo pedagógico y otros expresando que en la institución nadie lo implementa; también hablan quienes dicen que la institución no tiene la infraestructura ni el contexto social, familiar o económico como para poder implementarlo. Pero cualquier modelo constructivista que defina la institución debe propender por la comprensión de los estudiantes y por una educación en contexto que rompa con los esquemas tradicionales, a lo que deben tener derecho todos los niños.

En todo caso cualquier modelo pedagógico debe ser evaluado constantemente para ajustarlo y crear espacios que permitan la retroalimentación y generación de nuevas ideas entre docentes, para fortalecer el trabajo pedagógico y garantizar su éxito. Y elegir un modelo educativo debe incluir un programa de formación que incluya tanto a los docentes como a los orientadores, coordinadores y rectores, para hacer de la experiencia de aprendizaje un tema global que comprometa la comunidad educativa y que permita actividades de exploración y socialización y ajustes.

Limitaciones

Dentro de las limitaciones de esta investigación resalto que no fue fácil para mí ni para los docentes participantes buscar los espacios de encuentro, especialmente para las observaciones de clase. Incluso observé que en ambos casos los docentes prepararon varias actividades para una

clase, lo que podría demostrar afán por mostrar resultados. También observé una gran preocupación de los docentes por mantener todo el tiempo la disciplina y el orden en las clases, lo cual pudo limitar la interacción de los estudiantes y el desarrollo de las mismas.

En total realicé seis observaciones de clase para el Caso 1 y cinco para el Caso 2. Tal vez la cantidad de clases observadas no permitió ver más a fondo las prácticas de estos maestros participantes; sin embargo la EPC no deja espacio para la realización de prácticas mecánicas ni de mera transmisión de conocimiento; tendría que estar presente en cualquiera de las actividades observadas, o por lo menos en la mayoría, y no debería haber sido posible observar actividades de simple de control disciplinario.

Finalmente, solamente pude estudiar dos casos en la institución, y claramente ellos no representan la generalidad; tal vez existan situaciones diferentes. Esta investigación indica la necesidad de hacer ajustes institucionales que retomen el modelo pedagógico o que lo replanteen, probablemente empezando por reconocer y revisar las prácticas de todos los docentes de la institución y sus concepciones. Esto también puede revelar potencialidades existentes que motiven y ayuden en la innovación pedagógica de la institución.

Referencias

- Bermejo, M., Blanco, L., Mellado, V., & Ruiz, C. (Febrero de 2006). The classroom practice of a prospective secondary Biology teacher and his conceptions of the nature Of science and of teaching and learning science. *International journal de science and mathematics education*.
- Castillo Daza, H. J. (21 de Abril de 2008). Aprendizaje de Conceptos Químicos desde el Análisis Fotoquímico del Madroño Aplicando Enseñanza para la Comprensión. *Revista Investigacion e Innovación en Enseñanza de las Ciencias*, 2(3), 35 - 40.
- Cortes Quevedo, K., Fuentes, V., Villablanca, I., & Guzman, C. (2013). Estudios pedagógicos. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, XXXIX(2), 97 - 113.
- Hernández Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Jenkins, C. (Diciembre de 2011). Authenticity through reflexivity: connecting teaching philosophy and practice. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(Edicion Especial).
- Lin, E., Shi, Q. & Zhang, S. (2014). Relationship of new teacher-s: beliefs and instructional practices: comparisions across four countries. *Action in teacher education*, 322 - 341.
- Mellado, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias en la formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de las ciencias*, 14, 289 - 302
- Moreno, E. (s.f.). *Concepciones de práctica pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Neumann, M. (2014). Mathematics Teaching: listening, probing, interpreting and responding to children-s thinking. *Investigations in Mathematics Learning*, 6(3).
- OCDE. (2009). Teaching practices, teachers- beliefs and attitudes. En *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from talis. Teaching and learning international survey*.
- Palacios, D., & Villalta, M. (2014). Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar. *Estudios pedagogicos XL*(2), 373 - 389.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Wiske, *La enseñanza para la comprensión* (C. Piña, Trad., págs. 69 - 92). Paidós.

- Perrone, V. (1999). ¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión? En M. Stone Wiske, *La enseñanza para la comprensión* (C. Piña, Trad., págs. 35 - 68). Paidós.
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las practicas evaluativas. *Estudios pedagógicos*, XXXIV(2), 245 -262.
- Stone Wiske, M. (1999). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? En M. S. Wiske, *La enseñanza para la comprensión* (págs. 95-126). Paidós.
- Stone Wiske, M. (1999). La importancia de la comprensión. En M. S. Wiske, *La enseñanza para la comprensión*. Paidós.
- Turpo Gebera, O. (2011). Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Docentes del Área Curricular de CTA en las II. EE. Públicas de Educación Secundaria de Arequipa (Perú). *Revista peruana de investigación educativa*, 3, 159 -200.
- Valbuena, L. P. (2012). Desarrollo de comprensiones en niños de transición en ciencias naturales. Chia, Colombia.

Anexos

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DOCENTES

Respetado profesor(a):

Es muy importante para la investigación conocer cuáles son las concepciones que posee sobre la Enseñanza para la Comprensión y las prácticas pedagógicas. Por lo tanto le pido el favor de responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué entiende por Enseñanza para la Comprensión?
- ¿Qué debe comprender un estudiante?
- ¿Cuáles son los criterios para definir lo que un estudiante debe comprender?
- ¿Qué tópicos son generativos? ¿Cómo los establece?
- ¿Quién o quienes establecen las meta de comprensión? ¿En qué momento?
- ¿Cómo busca llevar a los estudiantes a los desempeños de comprensión?
- ¿Con que tipo de actividades fomenta la Enseñanza para la comprensión?
- ¿Utiliza actividades de apoyo que faciliten la comprensión? ¿Cuáles?
- ¿Cuáles considera son las prácticas que promueven la comprensión?
- ¿Cuáles son las didácticas o métodos que más utiliza en el aula de clase?
- ¿Cuánto tiempo puede dedicar a la comprensión de un concepto?
- ¿Cómo lleva a cabo los procesos de evaluación?
- ¿Qué factores cree que influyen positivamente en el aprendizaje?
- ¿Qué factores cree que influyen negativamente en el aprendizaje?
- ¿Hay alguna estructura en la implementación de cada una de sus clases? ¿Cuál?
- ¿Enseña los contenidos de las asignaturas de acuerdo a horarios o realiza algún tipo de integración curricular? Ejemplifique
- ¿Cree que el Plan de Aula da cuenta de una enseñanza con el enfoque de la EpC? ¿Por qué?
- ¿Existe algún tipo de retroalimentación entre docentes en su colegio? ¿Cómo se lleva a cabo?
- ¿Qué le ha aportado la EpC en su labor pedagógica?
- ¿Ha tenido experiencias positivas con la EPC? ¿Por qué?
- ¿Ha tenido experiencias negativas con la EPC? ¿Por qué?
- ¿Qué ventajas tiene la Enseñanza para la Comprensión?
- ¿Qué desventajas tiene la Enseñanza para la Comprensión?

PLAN DE AULA 20__

DOCENTE:
 ASIGNATURA:
 GRADO:
 META:

META ABARCADORA O HILO CONDUCTOR DEL CICLO:	
META ABARCADORA O HILO CONDUCTOR DEL GRADO:	
META ABARCADORA O HILO CONDUCTOR DEL ÁREA:	
ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y DIDÁCTICA	

NOMBRE DEL DOCENTE:			PERIODO:
ASIGNATURA:			GRADO:
HORAS	METAS PERIODO	DESEMPEÑOS	VALORACIÓN CONTINUA Y RETROALIMENTACIÓN
TOTAL NUMERO DE HORAS	TOTAL ACUMULADO DE HORAS	OBSERVACIONES:	

REGISTRO DE OBSERVACION No. _____
PROFESOR ____
Fecha: _____

ELEMENTOS A OBSERVAR
Metas, tópicos, desempeños, didácticas, tiempos, factores externos, ambiente del aula, otros.
OBSERVACIONES

DESCRIPCION	ANALISIS

REGISTRO DE OBSERVACION No.1
CASO 2
Marzo 4 de 2.016

ELEMENTOS A OBSERVAR
Metas, tópicos, desempeños, didácticas, tiempos, factores externos, ambiente del aula.
OBSERVACIONES
Hay 16 estudiantes más 4 de otro curso debido a que un docente no pudo asistir a la institución. El salón tiene un afiche con los números del 1 al 100, también las letras (español y en inglés). También hay un concétrese en la parte frontal con temas relacionados con el planeta y el cuidado del agua. Hay un calendario 2.016, un abecedario, un horario pequeño, unos carteles con combinaciones y un televisor anclado a la pared. Las mesas están dispuestas en hileras.

DESCRIPCION	ANALISIS
<p>El docente aclara al iniciar que cuatro niños de otro grado los acompañaran en la clase ya que su docente no pudo asistir a laboral por que se encuentra en incapacidad.</p> <p>Ubica a los niños del otro curso en una hilera y les pide sacar un cuaderno, les entrega un cuento a cada uno y pide que hagan un resumen de este.</p> <p>Luego centra la atención de los demás estudiantes mediante un ejercicio de movimiento corporal “brazos arriba...”</p> <p>Pide a uno de sus estudiantes quitarse la chaqueta y a otro guardar la cartuchera, que todos se sienten derechos y crucen los brazos.</p> <p>Luego verifica asistencia.</p> <p>Lee un cuento (LOBO) a los estudiantes, va mostrando las ilustraciones desde la parte frontal del salón. A medida que va leyendo va realizando algunos movimientos referentes a la</p>	<p>Durante esta experiencia fue evidente la cantidad de situaciones que se presentan en aula cotidianamente y que afectan de una u otra manera el desarrollo normal de las actividades, los cual puede estar influyendo sobre el desarrollo de la comprensión de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una barrera implícita para la EPC tiene que ver con la organización escolar en la que existen clases de 50 minutos, varias asignaturas al día, docentes con muchos cursos, reuniones muy frecuentes, entre otros. Stone, 1999. P. 68. <p>El docente constantemente dice a sus alumnos que materiales guardar o tener a la mano, como sentarse y centra la atención con el uso de movimientos corporales repetitivos, estas actividades están más guiadas hacia la búsqueda de una buena conducta por parte de</p>

<p>lectura: “me pongo mi nariz...”, “me pongo mi ojo...”. Los niños van realizando los movimientos simultáneamente.</p> <p>Va preguntando a los niños por elementos de cuento: “para qué es la servilleta? Cómo hace el lobo? Qué letras vemos? (señalando una onomatopeya GRRRRR).</p> <p>Al final pregunta a los niños si quieren que lo lea nuevamente y todos contestan con alegría que sí.</p> <p>En la segunda lectura los niños van completando oralmente las frases con las letras e imágenes que alcanzar a ver.</p> <p>Luego el docente le señala que van a trabajar con cartón paja y pregunta: ¿Qué creen que vamos a hacer? Y ellos contestan: el cuento</p> <p>¿El cuento o el dibujo? Pregunta nuevamente y ellos contestan: el dibujo.</p> <p>Pregunta que vamos a dibujar primero? El ojo, responden. Y Luego? Responden: los dientes. De esta manera van siguiendo la secuencia del cuento.</p> <p>El docente pregunta una vez más que es lo que van a dibujar para asegurar que hayan entendido la instrucción.</p> <p>Pide que saquen lápiz, borrador y colores.</p> <p>Pregunta: ¿De dónde vienen los lobos? ¿Qué comen? ¿Alguien ha visto uno de verdad? Los estudiantes contestan que vive en la selva y comen personas (la lectura hablaba de zanahorias).</p> <p>Pide a los estudiantes dibujar el lobo grande mientras va escribiendo en el tablero palabras clave: nariz, ojos, orejas, dientes. Aclarando que los seres vivos tenemos dientes arriba y abajo.</p> <p>Pide no copiar las palabras del tablero sino realizar las partes del lobo en el orden en que están en el tablero.</p> <p>Va felicitando a algunos niños mientras observa su trabajo: “Muy bien”.</p>	<p>los estudiantes. Se observa la importancia que tiene la disciplina y el orden para el docente en el desarrollo de una clase, sin embargo esto no garantiza por si solo el desarrollo de la comprensión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No son metas de comprensión a buena conducta o la memorización. Blythe. • Muchas actividades escolares no son sinónimo de comprensión, pero podrían serlo de conocimiento y habilidades de rutina. Blythe y Perkins 1999. <p>La lectura de cuentos es el método que usa este docente para acercar sus estudiantes a los procesos de lectura y escritura, didáctica que a la vez se convierte en tópico generativo para ellos. No obstante la limitación del material y la forma de usarlo no permite que ellos lo exploren, ejemplifiquen, pregunten o hagan otro tipo de procesos mentales necesarios para la comprensión. También se observa que el docente realiza preguntas textuales constantemente sobre los cuentos leídos y en ocasiones intenta hacer conexiones con la experiencia de los estudiantes, sin embargo no se le da la profundidad e importancia a esta actividad para desarrollar y ampliar esta estrategia. Esta situación se da por el afán de cumplir un programa curricular y atender muchas otras cuestiones que se dan en ñas dinámicas escolares, las cuales demandan tiempo y energía.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Los tópicos generativos más fascinantes pierden su capacidad productiva cuando se le reduce a una serie de preguntas didácticas que requieren una respuesta simple” “. Blythe, Boix, James y Jaramillo 1999. Pg. 59 <p>La didáctica de la lectura de cuentos se está siendo utilizada como una herramienta que ayuda saber y reconocer letras del alfabeto en un contexto escrito dándole énfasis a la construcción y lectura de palabras...</p>
---	--

<p>Pregunta: ¿El lobo es una persona o animal? A lo que los estudiantes contestan animal. Aclara luego que algunos niños están dibujando cuerpos de personas.</p> <p>Otro docente interrumpe un momento la actividad para pedir la aplicación de un taller de un proyecto transversal de la institución durante el transcurso del día.</p> <p>Pregunta a los estudiantes ¿Dónde vive el lobo? Contestan en una casa.</p> <p>¿En sus casas tienen lobos? Y contestan no. ¿Dónde viven entonces? Y contestan que en la selva.</p> <p>Pide dibujar al lobo su ambiente natural.</p> <p>Pregunta por el título del cuento a lo que los estudiantes contestan: EL LOBO. Pide que el título sea lo único que escriban en el dibujo que realizaron.</p> <p>Dice: cuento hasta tres y recojo. La mayoría de estudiantes dice que no.</p> <p>Entonces a trabajar dice el docente.</p> <p>Un estudiante pregunta si el título lo escriben con rojo a lo que el docente responde que si quiere puede hacerlo.</p> <p>Constantemente pide a los niños sentarse bien.</p> <p>Advierte que cuando recoja el trabajo se lo recogerá a todos porque deben hacer otras actividades.</p> <p>Pregunta a los niños del otro curso si terminaron y si lo hicieron con buena letra, luego se retira del salón un momento para entregar a sus compañeros de ciclo el taller del proyecto transversal.</p> <p>(Los niños del otro curso deben copiar el cuento del libro al cuaderno, para esto usan lápiz rojo y negro para organizar sus trabajo.</p> <p>Pide a los niños marquen el cartón donde realizaron el dibujo con el nombre completo, indica a un niño específicamente que escriba el nombre con letra grande y no como lo acostumbra a hacer. Mientras va dando esta instrucción va repartiendo a los</p>	<p>Las actividades no están planteadas para llevar a los estudiantes a nuevas construcciones si no a hacer una búsqueda de consonantes y palabras en un texto y, ocasionalmente a escribir palabras que carecen de contexto y significado. Sin embargo puede aprovecharse esta estrategia en la cual se han interesado los estudiantes para plantear nuevas actividades más complejas y reflexivas, para que realicen sus propias producciones y desarrollen sus comprensión en la estructura del lenguaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber significa que un estudiante puede decir o expresar algo que se le pida, pero la comprensión va más ligada al desempeño, ya que incluye la capacidad de hacer construcciones como explicar, demostrar, ejemplificar, generalizar, representar, entre otras. Por lo tanto los desempeños rutinarios son importantes pero no llevan a la comprensión. Blythe y Perkins 1999. • “Los alumnos deben dedicar la mayor parte del tiempo a actividades que les exijan tareas intelectualmente estimulantes, tales como explicar, generalizar y, en última instancia, aplicar esa comprensión a sí mismos”. Blythe y Perkins 1999. Pg. 41 • Los estudiantes presentan desempeños de comprensión que implican desafíos progresivos pero que permitan llegar a la meta de comprensión. Blythe y Perkins 1999. • En la evaluación diagnostica es importante la retroalimentación y reflexión sobre los desempeños para lograr la comprensión. Blythe y Perkins 1999. <p>Es reiterativo el afán por terminar las actividades y pasar a otra, lo que le resta tiempo a la exploración, a la curiosidad, la generación de preguntas, explicaciones y producciones.</p>
---	--

<p>niños un cartón ara que tiene el nombre de cada estudiante para que cada uno lo vaya copiando en su dibujo, este cartón se destaca por su buena caligrafía y porque tienen coloreada las vocales por una actividad de reconocimiento anterior.</p> <p>Otra actividad interrumpe la clase, el docente debe firmar el recibido del refrigerio. La entrada de los funcionarios del refrigerio distrae algunos niños.</p> <p>Luego el docente va pasando por los puestos haciendo precisiones a los estudiantes sobre su nombre: “arregla la a” “falta la tilde”. Una niña recoge los cartones de los nombres y el docente nuevamente centra la atención con los ejercicios de movimiento corporal. También pide acomodar las sillas y mesas y sentarse bien.</p> <p>Después vuelve a la palabra LOBO escrita en el tablero y borra las demás. Pregunta ¿Qué dice aquí? ¿Con qué letra inicia? ¿Qué palabras podemos escribir con L? Los niños responden lápiz, luz, Luz Dary.</p> <p>El docente precisa: la L se dibuja así, es un palo muy derecho que tiene una colita hacia la derecha, la L minúscula es así y suena así...</p> <p>Llama una niña por su nombre y le pide que una palabra que empiece con L, ella responde ELEFANTE. El docente dice: “no señora elefante empieza con E”.</p> <p>Hace una gráfica en el tablero en la que une la letra L con cada vocal y muestra las silabas que se van formando.</p> <p>Pregunta: ¿la L con la A? ¿la L con la E? Luego va preguntando palabras que se puedan escribir con cada silaba y las va escribiendo en el tablero.</p> <p>Luego el docente va señalando las silabas del tablero para que los estudiantes la lean en orden y desorden.</p> <p>Entrega una guía con el dibujo de una lima y pregunta: ¿Qué es? ¿Para qué sirve? Los niños responden que para sacarse el mugre y el docente aclara que es para el cuidado de las uñas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando las actividades se realizan con la premura del tiempo los tópicos pierden su carácter de generativo ya que no se puede explorar el material, hacer conexiones y comprender por falta de tiempo. ”. Blythe, Boix, James y Jaramillo 1999. <p>Algunas preguntas hechas por los estudiantes u opiniones dadas no reciben precisiones, correcciones, ampliaciones o retroalimentaciones necesarias o a tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La retroalimentación, orientación y reflexión sobre sus progresos permiten mejorar las producciones. • El uso de conocimientos previos para resolver nuevas situaciones ayuda al desarrollo de la comprensión. Blythe y Perkins 1999. <p>Se destaca en los estudiantes la preocupación por escribir el titilo del color correcto, tener buena caligrafía, seguir las instrucciones al pie de la letra y no salirse se parámetros, como el de la cartilla de lectura. Por otra parte el docente pide realizar algunas actividades y dibujos en un orden específico y no cambiar este orden, lo que puede coartando la comprensión y producción de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muchas actividades escolares no son sinónimo de comprensión, pero podrían serlo de conocimiento y habilidades de rutina. Blythe y Perkins 1999. <p>Algunas actividades son más significativas para los estudiantes que otras, por ejemplo el uso de los cartones con su nombre en los cuales</p>
---	---

<p>Luego pide a los estudiantes rellenar con bolas de papel la L mayúscula y minúscula de la guía.</p> <p>Mientras tanto prepara otras guías para pegar en el cuaderno, estas tiene una silaba con la letra L y otras silabas enfrente para formar palabras como Lola, losa, lima, loma. Esta actividad queda pendiente para darle paso al taller del proyecto transversal.</p>	<p>se observa que han hecho una actividad de reconocimiento y exploración previa, ayuda a comprender como se estructura el lenguaje con algo tan significativo como o su propio nombre.</p> <ul style="list-style-type: none">• “No todos los tópicos (conceptos, temas, teorías, ideas, etcétera) se prestan de igual medida a la enseñanza para la comprensión. Blythe y Perkins 1999. Pg. 43 <p>Los estudiantes que fueron integrados a este curso por la calamidad del docente que no pudo asistir, realizaron una actividad dispendiosa, improvisada y que los mantuviera bastante ocupados, esto debido al imprevisto. No se observó en esta actividad ningún tipo de meta más allá del simple hecho de tenerlos bajo cuidado del docente y disciplinados.</p>
---	--